

RANACLES 2018

26^e congrès RANACLES Strasbourg

**Évaluation(s) et autonomisation dans les centres de langues :
pratiques et enjeux**

22-24 novembre 2018



Comité scientifique

- Pia Acker, U. de Strasbourg
- Anne Bandry, U. de Strasbourg
- Peggy Candas, U. de Strasbourg
- Marco Cappellini, U. d'Aix-Marseille
- Catherine Chabert, Cardiff University
- Anne Chateau, U. de Lorraine
- Catherine Felce, U. de Strasbourg
- Élisabeth Gay, U. de Strasbourg
- Gwen Cressman, U. de Strasbourg
- Johann Fischer, Universität Göttingen
- Pierre Frath, U. de Reims Champagne-Ardenne
- Elsa Grassy, U. de Strasbourg
- Églantine Guély-Costa, UTF Do Parana
- Nicolas Guichon, U. de Lyon-2
- Alice Henderson, U. de Savoie Mont-Blanc
- Lyndon Higgs, U. de Strasbourg
- Maxime Leroy, U. de Haute-Alsace
- David Little, Trinity College Dublin
- Jean-Paul Meyer, U. de Strasbourg
- Nicola Macré, U. de Lille
- Elke Nissen, U. de Grenoble-Alpes
- Justine Paris, U. de Lorraine
- Catherine Paulin, U. de Strasbourg
- Elodie Oursel, U. de Paris-8
- Nicole Poteaux, U. de Strasbourg
- Julia Putsche, U. de Strasbourg
- Annick Rivens-Mompean, U. de Lille
- Laurent Rouveyrol, U. de Nice Sophia Antipolis
- Cédric Sarré, U. de Paris-Sorbonne
- Laurence Schmoll, U. de Strasbourg
- Geoffrey Sockett, U. de Paris-Descartes
- Giovanna Tassinari, U. de Berlin
- Denyze Toffoli, U. de Strasbourg
- Julia C. Zabala Delgado, U. Politèc. de València

Comité d'organisation

- Pia Acker, U. de Strasbourg
- Christiane Bosso, U. de Strasbourg
- Peggy Candas, U. de Strasbourg
- Catherine Chouissa, U. de Strasbourg
- Marianne Collombat, U. de Strasbourg
- Stéphanie Debaize, U. de Strasbourg
- Tania Heissler, U. de Strasbourg
- Brett Johnson, U. de Strasbourg
- Liliane Koecher, U. de Strasbourg
- Mireille Marchal, U. de Strasbourg
- Élodie Oursel, U. de Paris 8
- Laurent Perrot, U. de Strasbourg & U. de Paris Descartes
- Rama Piotto, U. de Strasbourg
- Kathleen Rokosz, U. de Strasbourg
- Laurence Schmoll, U. de Strasbourg
- Jutta Schrattenecker, U. de Strasbourg
- Denyze Toffoli, U. de Strasbourg
- Charline Viault-Pidutti, U. de Strasbourg
- Laurence Weiss, U. de Strasbourg
- Seto Kossi Yibokou, U. de Strasbourg

Élaboration et mise en page du présent livret : Eszter Carrat et Élodie Oursel.

Grands témoins

Nos remerciements à tous les grands témoins, qui ont accepté de travailler « sans filet » lors de ce colloque un peu spécial... Et un merci tout particulier à Nicole Poteaux pour la coordination de ce travail.

Sophie BAILLY

Sophie Bailly est professeure en sciences du langage à l'université de Lorraine. Depuis son intégration au C.R.A.P.E.L. en 1989 elle mène des recherches sur l'apprentissage autodirigé des langues en milieu institutionnel et depuis 2011, sur la conception d'outils numériques soutenant le développement de pratiques d'apprentissage autonomes (Coalea, Plateforme Lansad). Ses enseignements dans le master Didactique des langues portent principalement sur l'autonomie de l'apprenant dans l'apprentissage des langues. Elle anime également la formation en autodirection des étudiants de M1 et M2 pour l'anglais scientifique et pour une autre langue étrangère de leur choix.



Yves BARDIÈRE



Yves Bardière est agrégé d'anglais et professeur des universités à l'UGA (Université Grenoble Alpes). Il est le directeur scientifique de la coordination nationale du CLES (certificat de compétences en langues de l'enseignement supérieur). Il a passé l'essentiel de sa vie professionnelle dans la Marine nationale avant de s'orienter vers une carrière universitaire. Ses recherches portent sur la linguistique guillaumienne, l'analyse contrastive du français et de l'anglais, la langue de spécialité (approche linguistique et didactique de l'anglais naval, de l'anglais opérationnel, des procédures OTAN, etc.), la didactique professionnelle, la didactique de l'anglais et l'évaluation certificative en termes de validité, fiabilité et équité.



Jérôme ENEAU

Jérôme Eneau est titulaire d'un Doctorat en Sciences de l'Éducation de l'Université de Strasbourg et d'un PhD en Andragogie de l'Université de Montréal. Il est actuellement Professeur des Universités à l'Université Rennes 2. Ses travaux portent sur l'autonomie en formation des adultes et plus précisément sur les dimensions sociales de l'autoformation : réciprocité, confiance et reconnaissance, coopération et collaboration, en présence et à distance.

Au cours des dernières années, ses recherches l'ont amené à élargir le terrain initial de ses investigations, dans le champ de la formation professionnelle, à l'apprentissage formel, non formel et informel des adultes, dans des dispositifs de formation à distance et dans des dispositifs de formation hybride.

Emmanuelle HUVER



Emmanuelle Huver est professeure des Universités à l'Université de Tours (EA 4428 Dynadiv). Ses travaux s'inscrivent principalement dans le champ de la didactique / didactologie du FLE/S et des langues. Les thématiques qu'elle explore sont reliées par la problématique transversale de la diversité (des langues, des cultures, des usages de transmission / appropriation) et de ses enjeux, du double point de vue de la recherche et de l'intervention. L'évaluation constitue un de ses domaines privilégiés de réflexion, que ses travaux les plus récents tentent d'ancrer dans des orientations diversitaires, sur des bases phénoménologiques et herméneutiques.

Turid TREBBI



Turid Trebbi est professeure émérite en didactique des langues étrangères au Département des langues et cultures étrangères à l'Université de Bergen, Norvège. Ses intérêts de recherche se situent dans le domaine de l'autonomie de l'apprenant visant l'accès à l'apprentissage des langues pour tous les élèves/étudiants. Ses recherches portent sur les représentations de l'enseignant, de ce qu'est l'apprentissage d'une langue, les rôles de l'enseignant et de l'apprenant, l'usage des nouvelles technologies dans l'apprentissage des langues et l'auto-évaluation. Elle dirige actuellement le projet 'Discours et pratique dans la classe de langue' qui étudie les interactions verbales entre l'enseignant et les élèves dans une perspective transculturelle.

Nicole POTEAUX

Nicole Poteaux est actuellement Professeure émérite à l'Université de Strasbourg où elle a initié la création des Centres de ressources de Langues (CRL) en 1991. Angliciste et didacticienne de première formation, elle a migré vers les sciences de l'éducation pour travailler sur la question des apprentissages.

Au sein du Laboratoire Interuniversitaire des Sciences de l'éducation et de la Communication (LISEC) ses thèmes de recherche se sont inscrits dans le domaine des dispositifs d'apprentissage des langues autour de la question du développement de l'autonomie d'apprentissage : différenciation pédagogique, auto-formation, activités de métacognition, auto-évaluation, évolution du rôle des enseignants et des apprenants, utilisation des réseaux et du multimédia. L'observation et l'analyse de ces dispositifs ont élargi son champ d'investigation à la pédagogie universitaire dans le cadre de son HDR « L'innovation pédagogique entre recherche et terrain ».



Sommaire

Comment (ré)concilier autonomisation de l'apprenant et évaluation institutionnelle à l'université ?.....	7
ACKER Pia, CANDAS Peggy	
Comment améliorer la dynamique et la qualité des présentations orales en intégrant la pratique de retour par et pour les pairs ?.....	12
AMIRI Rozita, DELHAYE Anne, DITTEL Julie, JUNGER Nicole, MARTEN Susanne, NTIHINYUZWA Thadée, PAULI Willy	
Une évaluation formative de la prononciation en langues	17
BACOR Nadia	
Un projet collectif au cœur de l'autoformation	21
BASSI Dorra	
Auto-détermination & auto-évaluation dans l'apprentissage des langues étrangères.....	28
BEECROFT Nicholas	
Self-assessment for collaborative digital text mediation projects.....	32
BELLAY Catrin, EVAÏN Christine	
L'auto-évaluation dans les CEIL.....	37
BENABBES Souad	
Autonomy and Creativity and Blogging.....	41
BOUHMID Alison	
Les outils et logiciels statistiques au service de l'évaluation certificative en anglais.....	48
BROUTTIER Jean-François	
Du positionnement au diagnostic	52
COULANGE Sylvain	
L'évaluation de la compréhension orale en classe de FLE.....	56
DOULATE SEROURI Hamida	
<i>Peer Review</i> – Rétroaction et retour réflexif grâce aux commentaires entre pairs.....	62
FELCE Catherine	
Évaluation et accompagnement des étudiants en L1 Économie - Gestion dans le cadre d'un cours d'anglais en ligne fondé sur le film <i>The Big Short</i>	66
FIERRO Monica	
Changement de paradigme dans l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation des langues à l'université.....	69
FISCHER Johann	
Logbook sur Moodle : un outil de suivi et d'évaluation en autonomie	73
FOLCH Marie, PASCUAL Louise	
Évaluation(s), mobilisation et autonomisation des apprenant-e-s	77

HERRY-BENIT Nadine, PHILIPPE Murielle, BENIT Stéphane	
Les 3 E : Entrepreneur, Évaluateur, Évalué	81
JONES Paul	
Évaluer par le jeu : au-delà de l'opposition	85
LECUIT Émeline	
La motivation du départ en échange pour développer les compétences des étudiants en tandem	90
LEJOT Eve, MOLOSTOFF Leslie	
L'imposition d'un dispositif d'évaluation peut-elle engendrer l'autonomisation ?.....	94
MAC GAW Stéphanie	
Regards croisés sur un dispositif autonomisant pour l'apprentissage de l'anglais en L1 de psychologie à l'Université de Lille	99
MACRÉ Nicola, RIVENS MOMPÉAN Annick	
Formes et effets de dispositifs d'évaluation intégrés pour soutenir les apprentissages des étudiants dans une formation en ligne	103
MANOÏLOV Pascale	
Parcours individualisé en langues (PIL)	107
MILLER Ann, TORRERO Taskeen	
Speed Assessing	111
VIAULT-PIDUTTI Charline	
TACIT, un système individualisé d'évaluation et d'apprentissage en ligne.....	116
VILLESECHE Julie, BESNARD Anne-Laure, ORIEZ Sandrine, QUAIREAU Christophe, LE BOHEC Olivier, NOGUES Jérémie, DE LA HAYE Fanny, NOËL Yvonnick, LAVANDIER Karine	

Comment (ré)concilier autonomisation de l'apprenant et évaluation institutionnelle à l'université ?

Étude par des enseignants des CRL de Strasbourg
de documents écrits relatifs aux modalités de travail et d'évaluation
à destination des étudiants.

Recherche empirique

ACKER Pia, CANDAS Peggy

Université de Strasbourg, Linguistique, Langues, Parole (LiLPa) – Équipe Didactique des Langues (DDL)

CRL et évaluation institutionnelle, documents écrits, activité réflexive



Dans les années 1990, face au défi de la mobilité des étudiants et des travailleurs dans l'espace européen, des réflexions ont été engagées pour améliorer la maîtrise des langues étrangères par les étudiants non-spécialistes des universités françaises, les Français étant traditionnellement considérés comme peu doués en langues. À Strasbourg, plusieurs années de travail au sein du Pôle Universitaire Européen ont abouti à la création de Centres de Ressources de Langues (CRL) pour les Lansad (langues pour spécialistes d'autres disciplines que les langues). Prenant appui sur les travaux scientifiques portant sur l'apprentissage autodirigé et l'autonomie de l'apprenant, le principe théorique sous-jacent est que développement de l'autonomie de l'apprenant et développement de ses compétences langagières sont intimement liés. L'autonomisation de l'apprenant devient donc un objectif prioritaire, autour duquel le dispositif dans son ensemble (environnement, outils, accompagnement, etc.) est pensé et construit (Poteaux, 2003).

AUTONOMISATION VERSUS ÉVALUATION INSTITUTIONNELLE : UN QUESTIONNEMENT RÉCURRENT

Assez rapidement, les articles sur les CRL de l'Université Louis Pasteur (aujourd'hui intégrée dans l'Université de Strasbourg, depuis la fusion des trois universités strasbourgeoises) font état de possibles hiatus entre l'objectif de développement de l'autonomie des étudiants, lié dans les esprits aux idées de liberté, de responsabilité, de choix personnels de l'étudiant et le cadre institutionnel contraignant que constitue l'université, dont la fonction sociale première est d'attribuer des diplômes. En effet, les étudiants suivent des enseignements de langue la plupart du temps

obligatoires au sein de leur cursus et doivent donc être évalués¹, la plupart du temps sous la forme d'une note chiffrée et parfois sur le mode validé/non validé. Ces enseignements se déroulent en Centre de Langues où les groupes d'étudiants sont encadrés par des enseignants en présentiel. Ces derniers se voient avant tout comme des conseillers en langue et en apprentissage, assurant une mission d'accompagnement des étudiants dans leur apprentissage, mais à la fin de chaque semestre il leur incombe également de les évaluer. Certes, les critères d'évaluation sont déterminés par les équipes pédagogiques, mais l'évaluation dans un contexte de contraintes minimales (par exemple un oral sur son parcours d'apprentissage en L1, une interaction en groupe préparée en L2, etc.) où il n'y a pas de programme à suivre mais où il est demandé aux étudiants de se prendre en main, de faire des choix personnels, de se fixer des objectifs propres, constitue une pression non seulement pour les étudiants mais aussi pour les enseignants qui doivent être en mesure de justifier des notes ou des résultats.

Et cette pression gangrène le dispositif CRL. Par exemple, l'un des outils conçus par les enseignants est la feuille de suivi, censée permettre 1) à l'apprenant de décrire son parcours d'apprentissage et ce faisant de développer son autonomie, en particulier sa capacité à réfléchir à la pertinence de ses choix au regard du chemin parcouru et 2) à l'enseignant d'accompagner ce processus. Une dérive possible pour les enseignants est de se servir de la feuille de suivi avant tout comme un outil de contrôle du travail effectué. C'est une crainte fréquemment exprimée par les étudiants, qui n'est probablement pas dénuée de fondements puisque, dans la pratique, la « quantité » de travail effectué en CRL (dont on peut se demander comment l'apprécier...), telle que rapportée par l'étudiant sur sa feuille de suivi, est l'un des critères d'évaluation assez souvent inclus par les enseignants.

La double casquette des enseignants en CRL, à la fois conseillers et évaluateurs, a d'autres effets pervers, contraires aux intentions. En effet, chaque groupe d'étudiants travaille au CRL en présence de son enseignant, qui circule, répond aux questions, suggère différentes modalités de travail si nécessaire et en discute, etc., puis laisse aux étudiants la responsabilité de leur choix final. Or les études de cas de Candau (2009) montrent que les « conseils », au lieu d'être pris en tant que tels, c'est-à-dire comme des options à tester et évaluer à l'aune du résultat qu'elles engendrent dans leur situation personnelle, sont considérés par certains étudiants comme les conditions à respecter strictement pour obtenir une bonne note. Les étudiants sont en général extrêmement attentifs aux attentes de leurs enseignants, futurs évaluateurs de leur travail, ils sont donc fortement enclins à orienter leurs activités dans des directions qu'ils pensent valorisées par l'enseignant, même dans les cas où ils sont conscients du peu d'utilité du travail ainsi effectué pour leur cas personnel. L'hypothèse faite par Candau (2009) selon laquelle un étudiant (plus) autonome ne s'embarrasserait aucunement des contraintes du dispositif (dont l'évaluation) semble infirmée, cette recherche doctorale ayant montré l'influence prépondérante de l'examen sur les conduites de tous les étudiants.

On le voit bien ici, le principal problème qui grève toute avancée sur le rôle de l'évaluation, c'est la représentation qu'en ont les acteurs concernés, étudiants en première ligne : ce qui compte, c'est la note à l'examen ou la validation du module d'enseignement. Davantage de pédagogie serait sans doute nécessaire pour combattre ces réflexes de survie, mais encore faudrait-il que les enseignants clarifient leurs propres représentations de l'évaluation. L'appel à communication pour le 26e Congrès de Ranacles souligne que le rôle que l'évaluation (pris ici dans un sens plus général) joue dans le processus d'apprentissage a été largement décrit. On peut donc légitimement

¹ Nous utilisons ici « évaluation » au sens d'évaluation institutionnelle/sommativ.

s'interroger sur les réticences des enseignants en CRL à accorder une place plus importante à l'étudiant dans cette sphère. En effet, Acker (2015) a montré que l'évaluation reste le seul aspect du processus d'apprentissage pour lequel les enseignants des CRL de Strasbourg estiment l'implication des étudiants souhaitable (pour développer leur autonomie d'apprentissage) mais difficilement réalisable. Par ailleurs, les derniers séminaires organisés au sein du Pôle Lansad de Strasbourg, composante de rattachement des CRL depuis 2015, mettent en lumière que l'évaluation institutionnelle est une préoccupation constante des enseignants, qui font état du malaise qu'ils ressentent à ne pas réussir à (ré)concilier deux missions de leur métier d'enseignant en CRL à l'université : accompagner le développement de l'autonomie des étudiants et évaluer leur réussite à l'UE. C'est pour tenter d'avancer sur cette question que l'évaluation est devenue l'un des chantiers prioritaires pour le Pôle Lansad.

AUTONOMIE ET ÉVALUATION : CE QUE DIT LA LITTÉRATURE

Les spécialistes de l'autonomie dans l'apprentissage des langues sont unanimes : l'évaluation fait partie intégrante des processus d'apprentissage et de développement de l'autonomie. Pour Holec (1991) l'évaluation par l'apprenant de ses propres progrès est une condition sine qua non pour qu'il puisse piloter son apprentissage par lui-même. Il est donc indispensable qu'il puisse développer une méthodologie d'apprentissage qui porte entre autres sur « l'évaluation des résultats : par exemple apprendre à se construire des outils d'évaluation personnels et à utiliser des critères de jugement personnels adaptés à l'aspect de la performance que l'on évalue et au moment où se fait l'évaluation ». Pour Little, Dam et Legenhausen (2017), les processus d'apprentissage (et donc l'évaluation) doivent être considérés comme des contenus d'apprentissages à part entière. Selon ces auteurs, les activités réflexives d'évaluation, quelles que soient leur forme (mais tout particulièrement l'autoévaluation) et quel que soit leur objet (procédures, activités, matériel, ressources contenues, interaction en classe, environnement d'apprentissage, participants au processus d'apprentissage, résultats...) constituent l'axe central autour duquel se développe l'autonomie d'apprentissage.

Si la littérature décrite ici n'offre pas de réponses immédiatement applicables au contexte de l'université française et des CRL strasbourgeois, nous en concluons néanmoins que des chercheurs ont suffisamment étudié des dispositifs institutionnels centrés sur l'autonomie des apprenants de langues pour constituer un cadre de réflexion solide et stimulant.

ACTIVITÉ RÉFLEXIVE ET TRANSFORMATION DES PRATIQUES

Objet de la recherche

Cette recherche a pour but d'impliquer les enseignants volontaires dans une étude sur la manière dont, collectivement, les enseignants des CRL de Strasbourg, ont, à un moment T, décliné et éventuellement articulé autonomie et évaluation, définie à partir d'ici au sens large². Dans le cadre théorique préalablement défini, dans lequel l'évaluation est le pivot des processus

² Évaluation de tous les aspects du processus enseignement-apprentissage : évaluation sommative et formative, évaluation des apprentissages, des parcours d'apprentissage, des enseignements, des dispositifs, évaluation des apprenants et des enseignants par un tiers, par un pair, autoévaluation...

d'apprentissage d'une langue et du développement de l'autonomie de l'apprenant, il s'agira de se demander s'il est légitime d'opposer autonomie et évaluation institutionnelle et d'être en recherche d'une solution pragmatique acceptable pour « évaluer malgré tout » ou s'il ne faudrait pas repenser entièrement la place de l'évaluation dans le dispositif.

La participation d'enseignants des CRL concernés nous paraît indispensable dans une perspective de transformation des pratiques par la recherche et l'activité réflexive. Cette recherche vise aussi l'émergence de savoirs scientifiques à partir de l'action de terrain.

Participants et collecte des données

L'étude s'appuie sur un ensemble de documents écrits, rédigés par des enseignants des CRL, pour informer les étudiants de leurs groupes sur les modalités de travail et d'évaluation de leur enseignement de langue. Comme c'est la règle à l'université, des modalités d'évaluation officielles par UE existent mais le Pôle Lansad a opté pour un cadre souple (modalités minimales validées par le CA³) afin de permettre aux enseignants de les adapter selon leurs postures pédagogiques. C'est dans ce contexte que chaque enseignant ou équipe enseignante produit des documents écrits personnels à destination des groupes d'étudiants dont il/elle est responsable.

La participation des enseignants à l'étude s'est faite sur la base du volontariat et d'un possible anonymat des documents partagés. Ils ont été contactés par courriel pour déposer leurs documents en ligne dans un espace partagé et invités, s'ils le souhaitaient, à participer à l'analyse des données. Il s'avère qu'un certain nombre des enseignants concernés par cette invitation ne se sentent pas légitimes pour faire de la recherche et le disent. Les deux auteures du présent article, elles-mêmes enseignantes en CRL, ont donc été amenées à discuter de la nature de cette étude et de ses objectifs, ce qui a convaincu certains collègues de participer à l'analyse.

Analyse des données

Le matériel collecté a été trié et préparé par les auteures de l'article (tri des documents pour répondre aux critères, regroupement en ensembles pertinents, photocopies). Tous les documents pouvant être retenus ont été analysés lors de deux réunions avec les enseignants volontaires.

Suivant une démarche de recherche qualitative, le matériel collecté fait actuellement l'objet d'une double analyse, proposée au groupe d'enseignants par les auteures :

- une analyse de contenu linguistique (lexique, modaux, etc.) ;
- une analyse à l'aide d'une grille de lecture composée de 4 questions⁴ (cf. cadre ci-dessous).

³ Par exemple :

L1 - Semestres 1 et 2 : Entretien de mi-semestre au fil de l'eau (validé/non validé) + Entretien de fin de semestre (note sur 20 - coef 1) + Dossier de travail (note sur 20 - coef 1)

L2 - Semestre 3 : Travail écrit lié au domaine de spécialité (note sur 20 - coef.1) + Présentation orale liée au domaine de spécialité (note sur 20 - coef.1) + Évaluation du parcours au fil de l'eau (note sur 20 - coef.1)

⁴ Cette série de questions a été proposée par D. Little dans le cadre d'une conférence pour le Pôle Lansad à Strasbourg (18.03.17) intitulée « Evaluation: the hinge on which learner autonomy turns ». ([visionner la conférence](#))

- Dans quelle mesure les cours que vous proposez respectent-ils le principe de cohérence (ou alignement) entre les différentes formes d'évaluation ?
- Quelle est la place de l'autoévaluation dans vos cours ? Quelle est la relation entre les critères d'auto-évaluation et ceux des examens terminaux ?
- Quels outils demandez-vous à vos étudiants d'utiliser pour gérer leur apprentissage ?
- Est-ce que les étudiants gèrent leur apprentissage dans la langue cible ? Si ce n'est pas le cas, pourquoi ?

Résultats et perspectives

Les premières analyses semblent indiquer que la non-distinction, voire l'imbrication, entre évaluation institutionnelle et développement de l'autonomie sur différents plans, par exemple les objectifs (le développement de l'autonomie est un critère de l'évaluation institutionnelle), les outils (la feuille de suivi est un outil pour le développement de l'autonomie mais les informations sont aussi utilisées pour l'examen), mais aussi les temps dédiés à l'un ou à l'autre (l'entretien qui sert d'examen est aussi l'occasion de prodiguer des conseils), est telle qu'elle est potentiellement source d'une grande confusion aussi bien pour les enseignants que pour les étudiants. L'absence d'un contrat pédagogique et d'un calendrier clairs distinguant évaluation institutionnelle et autres types d'évaluation indispensables au développement de l'autonomie semble préjudiciable pour une appréhension éclairée par les étudiants des intentions complexes du dispositif.

Lors de l'atelier, nous souhaiterions discuter des résultats, ainsi que de la pertinence de la création d'un outil qui permettrait aux enseignants d'évaluer la place de l'évaluation dans un dispositif dans une perspective autonomisante.



RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Acker, P. (2015). *Posture professionnelle enseignante et développement de l'autonomie dans l'apprentissage des langues: une approche située* (Thèse de doctorat, Université de Strasbourg). Repéré à <http://www.theses.fr/2015STRAG056>
- Candas, P. (2009). *Analyse de pratiques d'étudiants dans un Centre de Ressources en Langues : indicateurs d'autonomie dans l'apprentissage* (Thèse de doctorat, Université de Strasbourg).
- Holec, H. (1991). Autonomie de l'apprenant : de l'enseignement à l'apprentissage. *Éducation permanente*, 107, 1-5.
- Poteaux, N. (2003). L'autoformation à l'université : de quelques éléments dialectiques. Dans B. Albero (dir.), *Autoformation et enseignement supérieur* (p. 131-140). Paris, France : Lavoisier.
- Little, D., Dam, L. et Legenhausen, L. (2017). *Language Learner Autonomy: Theory, Practice and Research*. Bristol, Royaume-Uni : Multilingual Matters.

Comment améliorer la dynamique et la qualité des présentations orales en intégrant la pratique de retour par et pour les pairs ?

Recherche empirique

AMIRI Rozita¹, DELHAYE Anne², DITTEL Julie³, JUNGER Nicole⁴,
MARTEN Susanne⁵, NTIHINYUZWA Thadée⁶, PAULI Willy⁷

^{1,4,5,6,7} Université de Strasbourg

^{2,3} Université de Strasbourg, LiLPa

Peer review, pairs, communication orale, autonomie



CADRE THÉORIQUE

L'autonomisation de l'apprenant en langues est un processus essentiel dans le cadre de sa formation. Elle ne peut se faire sans la prise en compte de la collaboration de l'apprenant avec ses pairs. Brown (2007, p.71) affirme que dans le cadre de l'apprentissage d'une langue seconde par les adultes, les pairs donnent un feedback positif affectif et cognitif, et sont suffisamment tolérants, ce qui permet à l'apprenant de progresser. À son tour, David Little (1991) souligne que l'autonomie de l'apprenant dépend de l'interaction sociale. Se basant sur Edward Deci (1995), il relève les trois besoins socio-psychologiques fondamentaux de l'homme : l'autonomie, le sentiment d'être compétent, et le sentiment d'être relié aux autres personnes.

Le concept de *peer review*, traditionnellement utilisé pour l'arbitrage des journaux scientifiques, renvoie à un groupe de pairs (*peers*) qui ont l'expertise sur le sujet, utilisant des normes explicites ; les pairs peuvent dans la plupart des cas avoir les mêmes compétences que ceux qu'ils évaluent. La pratique de l'évaluation par les pairs implique des objectifs internes (Goedegebuure, Maassen et Westerheijden, 1990, p.31).

En tant qu'outil d'évaluation de la performance des organisations internationales (OCDE, 2003), le peer review a le but ultime d'aider le candidat à améliorer sa performance et adopter la norme, ce qui crée un système de responsabilité mutuelle.

CONTEXTE DE L'EXPÉRIMENTATION

Le projet de l'expérimentation du peer review lors de présentations orales est né des divers échanges entre nos centres de langues réunis en un pôle Lansad (langues pour spécialistes d'autres disciplines). Nos échanges réguliers portent sur nos pratiques d'enseignement et nos préoccupations partagées quant à l'autonomisation et la progression des étudiants. Notre

collaboration sur le sujet a débuté lors d'un séminaire en mai 2017 sur Évaluation et Autonomisation.

L'expérimentation a été menée dans trois centres de langues appartenant à deux dispositifs d'apprentissage différents :

L'un est un dispositif hybride dans lequel les étudiants se rendent deux heures par semaine, pour travailler une heure en autonomie dans une salle multimédia et une heure en atelier de production avec leurs enseignants. Les parcours d'apprentissage sont conçus par l'équipe des enseignants du centre et mis en ligne sur la plateforme d'apprentissage Moodle. Les étudiants viennent de diverses filières des sciences humaines et sont répartis par niveau de langue après test de positionnement en début de semestre.

L'autre est un centre de ressources de langues dans lequel les étudiants se rendent deux heures par semaine, pour travailler seuls ou/et avec leurs pairs sur divers projets de leur choix, selon des modalités communes. Leurs enseignants sont présents pour les accompagner et les conseiller. Les étudiants sont répartis par année et par filière d'études sans distinction de niveau.

Côté enseignants, la recherche a été menée sur l'année universitaire 2017-2018 sous forme d'échanges, de réflexions et retours sur les pratiques.

Côté étudiants, l'expérimentation s'est déroulée sur une durée d'un semestre, le premier ou le second de l'année 2017-2018. Elle a été menée avec des étudiants de

- L1 en sciences économiques, en allemand ;
- L2 primo-entrants en médecine, en anglais ;
- L1 à M2, de niveau B1 et B2 en sciences humaines, en anglais.

DÉROULEMENT DE L'EXPÉRIMENTATION – CÔTÉ ENSEIGNANTS

Les enseignants réunis en groupe de travail pour cette expérimentation ont dans un premier temps échangé sur le principe du peer review comme outil de progression et d'autonomisation. Le constat commun selon lequel les étudiants ont des difficultés à réaliser une présentation orale de qualité, nous a rapidement amenés à considérer le peer review comme un outil à intégrer plus régulièrement dans nos pratiques dans une perspective d'autonomisation des étudiants.

Plusieurs rencontres ont eu lieu en amont entre les enseignants des centres impliqués dans cette recherche-action et ont permis de comparer les pratiques des uns et des autres. Les supports existants (échelles de niveaux, grilles d'évaluation, critères) ont été discutés (utilisation, résultats, pertinence) et analysés par rapport au fonctionnement de chaque centre. C'est ainsi que les grandes lignes du projet ont été définies.

Chaque enseignant a ensuite mené l'expérimentation de manière autonome avec ses groupes d'étudiants en fonction de son contexte d'enseignement. Un paramètre décisif dans cette première partie d'expérimentation fut de ne pas imposer de modalités identiques à tous les centres, afin de laisser émerger divers modes de fonctionnement au sein de la même expérimentation. Un autre paramètre fut le choix du terme « peer review » plutôt que « peer assessment » pour écarter toute notion de notation dans la tâche à réaliser par les étudiants.

Après retours des pratiques, des paramètres communs pourront être définis pour la suite de cette recherche en 2018-2019.

Le retour entre collègues sur la première partie de l'expérimentation que nous présentons ici a été réalisé en juin et les constats positifs et négatifs nous ont encouragés à la poursuivre en 2018-2019.

DÉROULEMENT DE L'EXPÉRIMENTATION – CÔTÉ ÉTUDIANTS

Dans chacun des deux dispositifs d'apprentissage, deux étapes sont à distinguer :

- un travail de préparation réalisé, de manières différentes mais similaires, sur la question « what makes a good presentation ? » à partir de documents proposés sur le sujet, à étudier en autonomie, réflexion en atelier entre pairs et avec les enseignants.
- une mise en pratique du peer review lors des présentations orales.

Dans le dispositif hybride

Pour la première étape, un parcours d'apprentissage a été proposé aux étudiants de niveau B1 et niveau B2 en anglais sur la présentation orale, composé de documents à visionner, à écouter et à lire et d'une série de questions pour guider leur réflexion sur « what makes a good presentation ? »

Cette première phase de l'étape a été suivie d'ateliers pour :

- effectuer un brainstorming sur toutes les informations retenues des documents,
- discuter de l'importance des critères à retenir dans la conception d'une communication orale qualitative,
- aboutir à une liste de tous les critères retenus comme pertinents dans le cadre d'une présentation orale et
- voter au final dans chaque groupe pour 5 critères à retenir pour l'élaboration d'une grille visant à commenter les présentations orales des pairs.

Pour la seconde étape, le sujet ayant été défini en amont, chaque étudiant a réalisé sa présentation orale et a rempli la grille des 5 critères retenus par l'ensemble de son groupe pour chacun de ses pairs. De légères différences de fonctionnement d'un groupe à l'autre ont alimenté nos réflexions lors des retours d'expérience et seront autant de pistes à exploiter par la suite.

Lors d'une séance ultérieure, les grilles remplies ont été remises au groupe pour que chaque étudiant puisse prendre connaissance des remarques de ses pairs.

Dans le centre de ressources de langues

Dans le centre de ressources de langues, nous avons procédé de manière moins formalisée autour de présentations orales médicales ou scientifiques en anglais, et de présentations orales en allemand pour les étudiants de sciences économiques.

Pour la première étape, nous avons donné comme consigne aux étudiants de médecine de choisir, à partir d'une série de critères mise à leur disposition, 1 ou 2 critères sur lesquels se concentrer pour améliorer leur présentation orale. Entre les consignes de début de semestre et la séance de présentation orale, des ateliers sur le thème « what makes a good presentation? » ont été organisés. Les étudiants étaient libres de s'y inscrire ou pas.

Les étudiants de sciences économiques en allemand ont réfléchi par binôme à « qu'est-ce qu'une bonne présentation ? » et par petits groupes à « qu'est qu'un bon public ? ».

Pour la seconde étape, en médecine, chaque étudiant a évalué un de ses camarades sur le/les critères retenu(s). Lors des présentations orales de fin de semestre en sciences économiques, les étudiants ont mis en pratique les principes retenus pour être un « bon public ».

CONCLUSIONS ET PERSPECTIVES

Les premiers résultats et conclusions nous ont encouragés dans la poursuite de l'expérimentation dont cette première partie nous permet déjà de réutiliser certains éléments pertinents du peer review et de redéfinir le cadre et les objectifs pour la suite.

En centre de langues nous allons continuer à demander aux étudiants de donner leur avis sur les présentations orales de leurs camarades sans toutefois formaliser ni systématiser le peer review, mais le susciter et l'encourager.

À ce stade certains conseils pour améliorer les présentations orales ont été prodigués avec beaucoup de finesse et nous espérons en voir le résultat l'année prochaine.

Nous avons adapté nos modalités de fonctionnement pour 2018-2019 afin que chaque étudiant se fixe des objectifs précis pour l'accomplissement de sa présentation orale.

Dans le dispositif hybride la recherche sera approfondie à plusieurs titres : analyse des différences de mise en application dans les divers groupes, redéfinition du cadre de la recherche et de son déroulement, mise en commun et validation de quelques lignes directrices.

Une partie des questions posées dans la suite de l'étude permettra de croiser des résultats chiffrés et des constats pour aller plus loin dans l'étude de la valeur et la finalité du peer review – le peer review en tant qu'étape vers la prise de conscience de la faculté à s'autoévaluer et ainsi renforcer sa progression dans l'apprentissage.

D'autres collègues seront inclus dans la seconde phase de cette recherche et à terme les résultats devraient permettre un transfert de la pratique du peer review à tous les niveaux. Les échanges entre les centres impliqués dans la suite de cette recherche seront à nouveau l'occasion de vérifier l'hypothèse selon laquelle un outil tel que le peer review peut être efficacement employé indépendamment du mode de fonctionnement dans lequel il est déployé.

Cette première recherche partagée entre trois centres de langues aux pratiques variées démontre la richesse du terrain à explorer et la complémentarité de pédagogies diverses.

Conscients que l'apprentissage de la langue se fait essentiellement par la compréhension des messages ou par des apports compréhensibles (Krashen, 1985), notre objectif final est d'aider tous les étudiants à trouver des stratégies à intégrer dans leur processus d'apprentissage et d'autonomisation.



RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Brown, H. D. (2007). *Principles of Language Learning and Teaching* (Fifth Edition). San Francisco, États-Unis : Pearson Education Inc.

Goedegebuure, L. C. J., Maassen, P. A .M. et Westerheijden, D.F. (dirs.). (1990). *Peer Review and Performance Indicators. Quality assessment in British and Dutch higher education*. Utrecht, Pays-Bas : Uitgeverij Lemma B.V.

Little, D. (2009). Language Learner Autonomy and the European Language Portfolio: Two L2 English Examples. *Lang.Teach*, 42(2), 222-233.

Nunan, D. (1992). *Collaborative Language Learning and Teaching*. Cambridge, Royaume-Uni : Cambridge University Press.

OCDE. (2003). *L'examen par les pairs. Un instrument de l'OCDE pour la coopération et le changement*. Repéré à https://read.oecd-ilibrary.org/economics/peer-review_9789264099210-en-fr#page1

Une évaluation formative de la prononciation en langues : de l'autoévaluation réflexive à l'évaluation entre pairs ?

Recherche empirique

BACOR Nadia

Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3 et Université de Bordeaux, ED 268 – EA 2288 DILTEC et ED SP2 – EA 7437 LACES

Prononciation, évaluation formative, autoévaluation, réflexivité, évaluation entre pairs



L'évaluation d'une production langagière en classes de langues se révèle être l'une des tâches ayant un effet conséquent sur le processus d'apprentissage. L'évaluation des compétences en production orale s'appuie de façon générale sur une performance de l'apprenant à un moment T donné, en termes d'étendue et de maîtrise du lexique, de la syntaxe et de la grammaire, par une évaluation sommative, soit la vérification des acquis de l'enseignement (Puren, 2001).

Or, la production orale comporte également un aspect souvent marginalisé et peu évalué : la prononciation. La prononciation est un élément de la production orale comportant des aspects segmentaux (sons – voyelles, consonnes) et suprasegmentaux (prosodie : rythme, accentuation, intonation, pauses), appelée également dans le CECRL (Conseil de l'Europe, 2001) « la compétence phonologique ». Le CECRL propose dans ces descripteurs, des items d'évaluation de la prononciation. Celle-ci devra être « compréhensible », « claire », « intelligible », « naturelle » (de l'Europe, 2001). Sur quels critères devons-nous nous positionner pour évaluer la prononciation ? Qu'est-ce qu'une prononciation « compréhensible », « claire », « intelligible », « naturelle » ?

La prononciation étant une compétence comportant des items de réception et de production tant au niveau segmental que suprasegmental, celle-ci ne peut être évaluée en terme d'acquisition de connaissances mais relève d'un processus d'apprentissage et d'entraînement régulier à la perception et à la production des sons et de la prosodie. Il s'agira donc de privilégier une évaluation formative de la prononciation (Abrecht, 1991), soit d'interroger le processus et le cheminement d'apprentissage de l'apprenant. Par l'usage d'un carnet réflexif, développant la « conscience réflexive » (Degardin, 2014), il s'agit de faire un travail d'introspection, d'observation et de réflexion sur ses apprentissages par rapport à son vécu langagier, culturel et académique. L'enseignant n'est plus au cœur de l'évaluation, l'apprenant devient un acteur de son apprentissage. Il n'est plus confronté aux attendus de l'enseignant lors de l'évaluation mais à ses objectifs personnels fixés par l'apprenant lui-même. L'autoévaluation réflexive permet donc à l'apprenant de prendre conscience de son apprentissage de la prononciation par cette phase de réflexion et d'écriture. S'agissant d'une pratique individuelle et individualisante amenant vers l'autonomie de l'apprenant face à son cheminement dans l'apprentissage, une pratique d'évaluation complémentaire telle que l'évaluation entre pairs peut être envisagée.

L'évaluation par l'enseignant, figure de l'autorité, reste une forme d'évaluation courante en classe de langue. L'apprenant produit une performance puis est dans l'attente d'un résultat, souvent sous forme de notes allant de zéro à vingt, prouvant qu'il a acquis des connaissances durant sa formation. Cette note, gage de la valeur de sa performance, est une marque de reconnaissance dans la délivrance d'un certificat ou d'un diplôme.

Or, l'évaluation par les pairs permet de rendre actif les apprenants et de mettre en place des critères d'évaluation et des formes d'évaluation. Évaluer la prononciation (Levis, 2006) ne consiste donc pas à exprimer si un camarade de classe a une « bonne » ou une « mauvaise » prononciation ou encore à évaluer par un jugement de valeur. Il s'agit d'un consensus sur des critères d'évaluations communes par l'observation et l'analyse de faits observables lors d'une performance. Une grille d'observation et/ou d'évaluation constitue un support intéressant pour l'évaluation par les pairs. Outre le caractère formel, le caractère informel de l'évaluation par les pairs en petits groupes permet à certains apprenants d'avoir une assurance plus accrue lors de la production orale, la prononciation étant un facteur d'insécurité linguistique important notamment face à une performance devant un enseignant ou un groupe classe.

Il s'agira donc de questionner les enjeux de l'évaluation formative de la prononciation en langues secondes par l'autoévaluation réflexive et l'évaluation entre pairs.

Cette recherche prend appui sur la scénarisation et l'expérimentation de deux dispositifs de formations (l'un en anglais et l'un en Français Langue Étrangère) ayant pour objectif l'appropriation de la prononciation de l'anglais et du Français Langue Étrangère.

Cette recherche empirique a été menée en tant que chercheuse et formatrice auprès de 25 apprenants de FLE (C1) du Diplôme Universitaire d'Études Françaises (DUEF) dans un cours d'Expression Orale à l'Université Sorbonne Nouvelle. Ces apprenants ont des parcours universitaires ayant trait aux études cinématographiques, au tourisme, à l'artisanat, la gastronomie et à la Médiation Culturelle.

Le deuxième dispositif comportait 25 apprenants d'anglais dans le secteur LANSAD (Langues pour Spécialistes d'Autres Disciplines) de niveau B2 à l'Université Sorbonne Nouvelle dans un cours pour améliorer sa prononciation en anglais. Ces apprenants sont de niveau Master et réalisent des études de Médiation Culturelle, Cinématographiques, d'Information et de Communication et de Langues littératures et civilisations étrangères et régionales (LLCER).

Le dispositif didactique de 24h (2h/semaine) en FLE et de 18h (1h30/semaine) en anglais, s'appuie sur une approche pédagogique multi sensorielle par un travail auditif (films, chansons, numérique), visuel (codage couleur pour la prosodie), et kinesthésique (mise en scène théâtrale) pour développer la conscience phonologique du français. Après chaque séance, les apprenants consignent dans un carnet réflexif sous format Word, l'évolution de leur prononciation en fonction des activités reposant sur la multi sensorialité, avec leurs objectifs de travail. Le carnet, réalisé par séance, comportait six questions (le contenu de l'apprentissage, sons, mots et phrases que j'aimerais prononcer, les activités en présentiel et en ligne les plus appréciées et les moins appréciées, les objectifs d'apprentissage, les difficultés rencontrées pendant la séance et des commentaires libres). Le carnet réflexif était un des outils permettant l'autoévaluation réflexive de leur processus d'acquisition de la prononciation de la langue cible.

L'évaluation par les pairs a été mise en place dans le cadre d'un projet final à rendre en fin de semestre, un vidéoguide d'un élément du patrimoine culturel francophone ou anglophone en binôme. Les critères d'évaluation du vidéoguide étaient la créativité et l'évolution de leur

prononciation. Lors de la scénarisation orale des vidéoguides, les apprenants ont pu réaliser une évaluation formative de la prononciation de leur binôme afin de procéder à une autorégulation des écarts de prononciation par rapport à la langue cible, rencontrés lors du tournage du vidéoguide.

La méthodologie de recueil des données s'est appuyée sur les données issues des carnets réflexifs (50 – 25 en FLE et 25 en anglais) et des entretiens semi-directifs réalisés auprès de 9 apprenants en anglais et de 5 en FLE en fin de formation. L'analyse des données a été réalisée par l'extraction des résultats aux questions posées dans le carnet réflexif et de l'entretien semi-directif avec l'aide du logiciel AntConc avec la fréquence des mots les plus utilisées dans le carnet réflexif. L'analyse qualitative a permis de déterminer les processus mis en place par les apprenants concernant l'autoévaluation réflexive et les processus d'évaluation entre pairs en fonction de la tâche à réaliser. Par l'analyse qualitative de ces données, il s'agira de répondre à la question des enjeux de l'évaluation formative de la prononciation en langues secondes par l'autoévaluation réflexive et l'évaluation entre pairs.

Les résultats en anglais et en FLE ont montré que les apprenants ont utilisé le carnet réflexif afin de mettre en mot et par écrit, les difficultés rencontrées pour ensuite mettre en place des objectifs d'apprentissage précis en un temps donné. La réflexivité permet donc aux apprenants d'avoir un appui concret à leurs apprentissages et de pouvoir les suivre tout au long du semestre. Afin d'illustrer cette analyse, voici un exemple de verbatim d'un apprenant du dispositif d'anglais :

[Le carnet réflexif] permet de faire un compte-rendu de nos expériences, de ce qui nous a plu, ou moins; et de mesurer notre degré d'implication, d'avoir une pensée réflexive sur le travail fourni. Il est motivant car il s'agit d'y écrire régulièrement ses objectifs, ce qui permet de les fixer par écrit et de s'y engager. Il permet encore de se demander pourquoi on rencontre certaines difficultés, ce qui aide à les résoudre.

Des résultats plus contrastés, ont montré que le carnet réflexif est trop répétitif car les questions étaient similaires à chaque séance et que le temps imparti n'était pas suffisant pour réaliser une réflexion sur son apprentissage. Pour illustrer cette analyse, voici un exemple de verbatim d'un apprenant du dispositif en FLE : « Dans ce carnet, il y avait beaucoup de questions imposées. Je préfère d'avoir moins de questions et avoir de temps pour réfléchir sur ma prononciation avec plus de liberté ».

Les apprenants ont également analysé les réponses aux questions en début de formation et fin de formation afin de comprendre leur processus d'apprentissage, c'est-à-dire en comparant les difficultés rencontrées au cours de la formation et le temps donné pour s'approprier un son, un élément de la prosodie ou bien la production d'un mot ou d'une phrase. Nous pouvons remarquer qu'en début de formation, le temps donné pour la production d'un son ou d'un élément de la prosodie était en moyenne de quatre semaines. En milieu et fin de formation, l'objectif était similaire (un son ou un élément de la prosodie) mais beaucoup plus complexe (plusieurs sons, plusieurs mots/phrases) dans un temps beaucoup plus court (une à deux semaines).

Durant la réalisation des vidéoguides, l'évaluation par les pairs a permis aux apprenants d'obtenir des conseils et des remédiations sur leur prononciation de la part de leur binôme. Cela a permis une mise en confiance plus élevée qu'avec un enseignant. Les deux apprenants n'ayant pas les mêmes difficultés en prononciation, chacun a pu conseiller son binôme lors de l'écoute des enregistrements du vidéoguide pour apporter un étayage et une rétroaction.



RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Abrecht, R. (1991). *L'évaluation formative : une analyse critique*. Bruxelles, Belgique : De Boeck Supérieur.

Degardin, C. (2014). L'auto-évaluation en tant que pratique réflexive et autorégulatrice pour l'apprentissage de la phonétique en FLE. *Chemins actuels*, 75, 1-9.

Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL)*. Paris, France : Didier.

Levis, J. M. (2006). Pronunciation and the assessment of spoken language. Dans R. Hughes (dir.), *Spoken English, TESOL and applied linguistics* (p. 245-270). Londres, Royaume-Uni : Palgrave Macmillan.

Puren, C. (2001). La problématique de l'évaluation en didactique scolaire des langues. *Langues modernes*, 95(2), 12-29.

Un projet collectif au cœur de l'autoformation : de la lecture à l'écriture

Compte-rendu de pratiques

BASSI Dorra

Université de Tunis, Laboratoire Intersignes LR14ES01 (Tunisie)

PPP (Pédagogie Par le Projet) ; auto-évaluation ; travail collectif ; production écrite ; compétence en lecture.



Ce travail est le compte rendu d'un projet réalisé dans le cadre d'un dispositif d'autoformation auprès d'étudiants étrangers inscrits en première année de Licence de langue, littérature et civilisation françaises (entre janvier et avril 2018). À un groupe de huit étudiants, l'enseignant a demandé de lire quatre romans et d'imaginer et d'écrire de manière collective, une fiction où les personnages principaux des romans en question se rencontrent. L'exposé permet de décrire le dispositif et d'évaluer son efficacité et sa faisabilité. Il vise à s'interroger sur les difficultés d'évaluation dans le cadre d'un travail collectif et du degré d'autonomie obtenu dans des projets évolutifs à plusieurs volets.

Une dizaine d'années après sa création, le Centre de ressources et d'autoformation de notre établissement est un espace qui accueille des activités diverses, des cours et des étudiants en accès libre. Comme grand nombre de ces espaces, sa viabilité et son ouverture sont garanties principalement grâce au volume horaire assuré par les enseignants du département dans le cadre d'enseignements divers et plus particulièrement par une unité d'enseignement optionnelle proposée dans le cursus des L1 sous l'intitulé « Autoformation ». Il s'agit d'un contexte d'autoapprentissage institutionnel où l'apprenant est invité à participer d'une manière consciente et structurée à sa formation tout en étant soumis à la fois aux directives d'un tuteur et à une évaluation.

L'équipe pédagogique qui assure cet enseignement est composée chaque année de cinq à sept enseignants. D'une année à l'autre, cette équipe peut accueillir de nouveaux membres formés ou non aux principes de l'autoformation, plus ou moins conscients et convaincus des principes de cette modalité d'enseignement et de ses contraintes. Il s'agit d'une équipe variable autour d'un noyau relativement constant.

Comme dans tous les enseignements, le nombre d'étudiants est irrégulier et dépend des groupes et des séances : un grand nombre des étudiants en L1 décrochent ou tentent la réorientation. Par ailleurs, comme l'enseignement se fait dans un espace ouvert à d'autres étudiants en accès libre, ceux-ci peuvent solliciter l'enseignant (qui assure aussi l'accueil). En fonction des activités prévues, l'enseignant peut permettre à ces étudiants de rejoindre de manière

ponctuelle ceux inscrits régulièrement. Cette hétérogénéité du public cible constitue une difficulté supplémentaire : Si nos bacheliers accueillis en L1 sont censés avoir atteint le niveau B2 en Français langue étrangère, ce niveau est rarement atteint et les tests de positionnement proposés en début d'année montrent un nombre important d'apprenants ayant à peine le niveau B1 voire A2 avec un déficit flagrant en production orale et écrite. La formation qui leur est proposée dans le cadre de la licence nécessite une mise à niveau urgente et l'autoformation est supposée être le cadre de cette amélioration.

L'autoformation nécessite un mode de coordination spécifique. Aucun programme ne peut être engagé en amont et seule la définition des bilans individuels et des programmes de formation peut permettre à chacun de décider des activités qu'il va proposer à son groupe-classe. Or, la liberté de choisir les approches et les méthodes est au cœur du principe de l'autoformation. Elle constitue ainsi un sujet de débat récurrent que l'on peut facilement résumer en trois questions principales, qui correspondent d'ailleurs aux débats inhérents à l'autoformation en général : la liberté de l'apprentissage et l'ingérence du tuteur, les compétences à privilégier et la légitimité d'une évaluation. À la première question, le public cible n'ayant dans ses prérequis aucune notion d'autonomie, nous nous trouvons obligés de lui offrir la médiation humaine et matérielle nécessaire. L'enseignant se charge d'aider l'apprenant à définir des objectifs et à planifier un programme d'autoformation. Les compétences choisies constituent une autre question épineuse. En effet, si pour quelques-uns l'autonomie n'étant pas un prérequis à l'entrée du dispositif, elle en est l'objectif et ainsi LA compétence principale à acquérir, il n'en demeure pas moins que des besoins définis comme spécifiques et urgents requièrent une attention particulière. L'hétérogénéité du public et les grosses déficiences au niveau de production de l'écrit et de l'oral font que grand nombre d'enseignants et d'étudiants préfèrent y consacrer plus de temps. Enfin la question de la légitimité de l'évaluation et de ses modalités constitue une question importante : face aux contraintes institutionnelles, nous nous trouvons obligés de traduire sous forme de note le niveau d'acquisition d'un savoir ou savoir-faire qu'on a du mal à définir. Néanmoins des échanges réguliers et des bilans des activités et des difficultés rencontrées permettent de rendre compte des expériences de chacun et de profiter du succès ou des échecs des approches choisies par les autres.

Ce travail est le compte rendu d'une expérience pédagogique : à partir de 4 romans, 8 étudiants sont invités, tout au long d'un semestre, à écrire ensemble un roman où les personnages principaux de ces fictions se rencontrent.

Objectifs : déblocage face à la lecture/ écriture/autocorrection.

Lacune constatée : blocage face à la lecture des œuvres au programme, difficulté de comprendre un texte long.

Volume horaire : enseignement semestriel : 12 séances hebdomadaires de 2h

Groupe classe : 8 étudiantes.

La contribution proposée dans le cadre de ce congrès a pour objectif de rendre compte de cette expérience et plus précisément des modalités d'évaluation choisies. Nous chercherons à vérifier, face à la complexité de l'activité proposée et des dispositifs d'évaluation mis en œuvre et face à un public dont le niveau, les besoins et les objectifs sont hétérogènes, si les apprenants saisissent l'apport de chacune des tâches proposées dans leur formation. Nous nous interrogerons par ailleurs sur l'efficacité du dispositif à deux niveaux : l'évaluation formative et l'évaluation sommative.

Après un premier semestre où les apprenants, grâce à un test de positionnement et un bilan établi avec leur tuteur, choisissent de manière autonome les activités et les ressources qui leurs permettent d'améliorer leur niveau, l'enseignant propose, lors du second semestre un projet collectif qui vise à leur montrer comment utiliser les ressources disponibles au centre de ressources non pour des savoirs ponctuels mais lors d'activités plus complexes. Ce projet se déroule sur quatre étapes.

Étape 1 : Mise en place du projet et du dispositif

1. Questionnement et débat sur les difficultés rencontrées en lecture : (il s'agit de l'un des problèmes principaux des étudiants en L1 qui ne lisent pas les œuvres au programme, et qui ont du mal à finir un roman emprunté à la bibliothèque du centre).
2. Proposition du projet et du dispositif, précision et rédaction des objectifs avec les apprenants :

Objectif général	Participer et collaborer pour rédiger un roman en veillant à la cohérence narrative et à la correction linguistique.
Objectifs spécifiques	<ul style="list-style-type: none"> - Développer des compétences de lecture/ apprendre à lire rapidement/ rendre compte de la compréhension d'un récit en le résumant oralement/ présenter oralement des personnages. - Apprendre à créer une trame narrative, imaginer des personnages et les mettre en action dans un cadre spatio-temporel. - Apprendre à rédiger des textes courts (une quinzaine de lignes) : description/récit/ dialogue et les insérer dans un récit plus long. - Apprendre à utiliser un vocabulaire riche, varié et précis. - Repérer ses fautes et celles des autres/ choisir et utiliser les ressources adéquates pour s'auto-corriger. - Travailler en groupe/ planifier son travail.

3. Explication du dispositif d'évaluation : l'enseignant met au clair les différents types d'évaluation (auto-évaluation, évaluation par les pairs et évaluation par l'enseignant) et les critères de l'évaluation : les compétences visées, le barème attribué et la/les dates de l'évaluation.
4. Présélection de livres (l'enseignant choisit une douzaine de romans selon un triple critère d'accessibilité (des romans assez courts, une langue facile et des intrigues attrayantes).
5. Observer et commenter les critères de choix : comment choisit-on un livre ? Pourquoi ? (Titre/ Couverture/ Quatrième de couverture/ Notoriété de l'auteur/ Format...). Chaque groupe de deux étudiants doit choisir un roman et expliquer son choix.

Pré-liste proposée par l'enseignant	<ul style="list-style-type: none"> - Abdelaziz Belkhouja, <i>Le retour de l'éléphant</i> - Taher Ben Jalloun, <i>L'enfant de sable</i> - Albert Camus, <i>L'Etranger</i> - Kamel Daoud, <i>Meursault contre-enquête</i> - Foekinos : <i>La Délicatesse</i> - Yasmina Khadhra, <i>L'attentat</i> - Kourouma, <i>Allah n'est pas obligé</i> - Jean-Marie-Gustave Le Clezio : <i>Mondo et autres faits divers</i> - Amin Maalouf : <i>Le Rocher de Tanios</i> - Ahmed Mahfoudh : <i>Terminus Place Barcelone</i> - Modiano, <i>Dans le café de la jeunesse perdue</i>
-------------------------------------	---

	- Amélie Nothomb, <i>Barbe bleue</i>
Romans sélectionnés par les étudiants	- Taher Ben Jalloun, <i>L'enfant de sable</i> - Albert Camus, <i>l'Etranger</i> - Kourouma, <i>Allah n'est pas obligé</i> - Amélie Nothomb, <i>Barbe bleue</i>

Étape 2 : Activités de lecture

Consigne : A deux, vous devez lire les premiers chapitres d'un roman et en faire le résumé oralement lors de la séance prochaine.

La lecture commence en classe pour identifier ponctuellement les difficultés et y remédier.

1. Lire ensemble/ lire à haute voix/ identifier le moment où la compréhension devient impossible/ identifier les causes du blocage/ proposition de solutions/ Lire à haute voix/ Mise en voix du texte : utilité/ difficultés.
2. Lire à deux : les apprenants sont invités à poursuivre la lecture (durant une semaine) : cet exercice est contraignant puisque cette lecture doit se faire à deux, ce qui suppose que l'on doive réserver du temps à cette activité. Elle a aussi ses avantages : lire à haute voix et s'entraider pour la compréhension.
3. Faire des recherches pour faciliter l'accès au texte : fonction référentielle des textes.
4. Rendre compte/ résumer/ dire son point de vue, choisir un passage (expression orale).
5. Transformer le texte :
Consigne : transformez un récit en un dialogue. / jouer le texte (réécriture/ production orale)
6. Faire le portrait d'un personnage : observer les indices textuels pour l'imaginer (lecture et compréhension du texte).
7. Repérer les particularités du discours d'un personnage (lecture et compréhension du texte).

Étape 3 : Écrire ensemble

Consigne : Écrivez un roman où les personnages principaux des quatre romans se rencontrent (production écrite/ écriture d'invention).

1. Imaginer ensemble une trame narrative/ la défendre en groupe (activités d'interaction orale).
2. Préciser le cadre spatio-temporel.
3. Se partager les tâches : travail individuel/ travail collectif.
4. Utiliser des dictionnaires : dictionnaire des synonymes/ dictionnaire analogique/ dictionnaire des expressions idiomatiques, des proverbes.
5. Corriger la langue : choix d'un temps du récit : présent ou passé/ autocorrection (typologie des fautes et identification des outils pour la correction).
6. Attribuer à chaque personnage des traits distinctifs de son discours.
7. Écrire seul : partage des tâches (récit bref/ dialogue/ description : observation des caractéristiques du genre romanesque)
8. Évaluation de mi-parcours : l'enseignant propose lors de la 5ème ou 6ème séance une ou plusieurs évaluations formatives. Plusieurs dispositifs peuvent être mis en place. Cette évaluation peut se faire sous forme d'une grille d'autoévaluation, proposée aux apprenants où seraient privilégiés les critères d'autonomie et d'engagement. Il s'agit alors de rappeler

les différentes tâches qu'ils doivent accomplir. Dans cette évaluation formative, l'apprenant est familiarisé avec l'autoévaluation et invité à prendre part active au projet commun.

	Oui	Non
Ai-je pris la parole lors du choix de la trame narrative ?		
Ai-je contribué à l'imagination de la trame narrative ?		
Les personnages de « mon roman » ont-ils un rôle dans le roman collectif ?		
Si oui, ce rôle correspond-il à leur profil dans le roman initial ?		
Ai-je rédigé une partie du roman ?		
Ai-je tapé une partie du roman ?		
Ai-je lu une rédaction de mes camarades ?		
Ai-je corrigé mon propre texte ?		
Ai-je proposé des corrections au travail des autres ?		
Ai-je utilisé un dictionnaire papier ?		
Ai-je utilisé un dictionnaire en ligne ?		
Ai-je utilisé un manuel de langue ? un ouvrage de conjugaison ?		
Ai-je appris de nouveaux mots ?		
Suis-je revenu sur « mon roman » pour enrichir ou corriger mon texte ou celui des autres ?		
Ai-je aimé cet exercice ?		

À ce moment, il serait utile de vérifier que le carnet de bord est bien rempli : (dans le cadre de l'autoformation, les étudiants sont invités à la fin de chaque séance à noter sur un carnet de bord ce qu'ils ont fait, ce qu'ils ont appris et les ressources qu'ils ont utilisées). Lors de cette séance, l'enseignant examine le carnet de chaque apprenant en l'interrogeant sur le sens qu'il donne à son apprentissage. Cet entretien vise principalement à aider l'apprenant à établir un rapport entre le projet collectif et le projet individuel établi par chacun des apprenants en début d'année (au semestre 1 après un test de positionnement et un entretien individuel). Vu la particularité de l'exercice, son caractère collectif et son aspect évolutif, il est important de les aider à identifier, pour chaque étape, ce qu'ils ont appris et la place qu'occupent les tâches réalisées dans le processus d'apprentissage.

On pourrait aussi demander aux étudiants de rédiger un paragraphe où ils préciseraient comment ces activités contribuent et s'intègrent dans le programme d'autoformation individuel : ils pourront alors exprimer de manière plus réfléchie les difficultés rencontrées.

Cette évaluation permet par ailleurs de désamorcer les conflits engendrés par le travail en groupe et de revoir les rôles et les tâches de chacun en fonction de ses compétences et de ses difficultés.

Étape 4 : correction de la production écrite

Lors de cette étape, les apprenants sont invités à corriger le texte rédigé en commun, ils doivent aussi combler les vides et ajouter éventuellement des transitions. Ce travail commence en classe et doit se prolonger lors de séances de travail collectif (tout le groupe ou une partie). À partir de cette étape, le texte définitif est considéré comme un produit commun et la correction de la langue, la cohérence du texte et la mise en page sont vérifiées par tous les membres. La correction se fait sous différentes formes :

1. Autocorrection (utilisation du traitement de texte et réflexion sur les fautes).
2. Co-correction (évaluation et correction en binômes).

3. La grammaire du texte/ la reprise/ la concordance des temps/ éviter les répétitions.
4. La mise en page du roman/ réflexion sur le titre, une couverture, une quatrième de couverture.

Étape 5 : évaluation sommative

1. Évaluation du travail collectif : l'enseignant attribue une note au produit final, tel que proposé par le groupe. Une grille d'évaluation prend en compte uniquement 4 critères : la correction linguistique, la cohérence, le respect de la consigne et la mise en page.
2. Une fiche des tâches est proposée aux étudiants de manière individuelle. Chacun doit préciser, seul, le nom de la/ des personne(s) chargée(s) de chaque tâche.
3. Confrontation de ces attributions. Attribution d'une note individuelle pour l'engagement de chacun dans le projet + bonus ou malus collectif en fonction de la conformité et la concordance de ces données.
4. Évaluation du carnet de bord : autoévaluation/ autonomie/ prise de conscience de l'apprentissage/ régularité/ assiduité.

Si cette expérience a été menée dans le but d'apporter une offre de formation originale, elle cherchait surtout à répondre sans les contourner à des questions qui demeurent complexes. La difficulté de l'évaluation dans de tels dispositifs est le reflet d'une autre difficulté : peut-on faire de l'autonomie de l'apprenant un objectif en soi ? Et dans tel cas, cette autonomie serait-elle quantifiable ? La difficulté vient aussi de la particularité de l'autoformation institutionnelle qui suppose une approche non par l'offre mais par la demande, et donc par rapport à des besoins que l'apprenant a préalablement fixés. Or ceci n'est pas toujours aisé et reste théorique pour au moins deux raisons : la compétence d'autonomie est rarement acquise par les apprenants au début du processus, elle est donc dictée par l'enseignant qui part d'un diagnostic et prescrit en grande partie et en fonction des exigences de l'institution, le plan d'action à proposer.

Enfin, il serait utile de rappeler que toute situation d'évaluation suppose un questionnement sur l'efficacité. Doit-on évaluer l'effort, l'engagement de l'apprenant ou le résultat obtenu ? Une question à laquelle s'ajoute une autre non moins complexe, celle de l'objectivité : une évaluation critériée est-elle toujours facile face à un public hétérogène et peu ou pas habitué à la pratique de l'autoévaluation et à la co-évaluation.

Les questions de l'autonomie des apprenants, les limites de cette approche et les dysfonctionnements constatés autant au moment de l'établissement des critères d'évaluation que lors de l'attribution de la note validant le module constitueraient les points de départ pour un débat et un échange avec les congressistes présents.



RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Albero, B. (2000). *L'autoformation en contexte institutionnel : du paradigme de l'instruction au paradigme de l'autonomie*. Paris, France : L'Harmattan.
- Candas, P., Poteaux, N., et Triby, E. (2008). Le centre de ressources de langues : un dispositif d'apprentissage à l'université. *Questions Vives*, 4(9), 165-178.

Carré, P., Moisan, A. et Poisson, D. (2010). *L'autoformation. Perspectives de recherche*. Paris, France : Presses universitaires de France.

Clénet, C. (2013). L'accompagnement de l'autoformation dans des dispositifs de formation : Pratiques relationnelles et effets formatifs. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 46(2), 61-84. doi:10.3917/lse.462.0061

Jézégou, A. (2005). *Formations ouvertes : libertés de choix et autodirection de l'apprenant*. Paris, France : L'Harmattan.

Auto-détermination & auto-évaluation

dans l'apprentissage des langues étrangères

En quête des nouvelles approches d'auto-évaluation pour aller vers une autonomie intégrale basée sur l'auto-détermination

Compte-rendu de pratiques

BEECROFT Nicholas

Université de Strasbourg, CRL, Pôle Lansad

Auto-évaluation, auto-détermination, autonomie, apprentissage et neurosciences, intelligences multiples, liberté



PRÉAMBULE

Un cheminement partagé vers l'auto évaluation...

Début 2018, j'ai développé et testé un nouveau modèle d'autoévaluation pour établir les notes des étudiants que j'accompagne dans les Centres de Ressources de Langues (CRL) de l'Université de Strasbourg (L1, L2 et Masters).

Partant du principe que nous encourageons l'autonomie de nos étudiants, c'est-à-dire les incitons à une prise de responsabilité par rapport à leur apprentissage, il m'a semblé qu'une note attribuée par l'enseignant pouvait contribuer à une déresponsabilisation et allait donc à l'inverse de notre objectif d'autonomisation.

Partant également du principe qu'un véritable partenariat d'accompagnement enseignant/étudiant au niveau de la notation est indispensable pour sortir du modèle classique « top > down » qui reste « implicite » lorsque l'enseignant a le dernier mot pour les notes, j'ai décidé d'associer les étudiants au processus de notation : la leur propre et celle de leurs pairs.

Par opposition à l'enseignement top > down, un enseignement « horizontal » serait plutôt une sorte de partenariat dans lequel l'enseignant accompagne l'étudiant vers un objectif qu'il s'établit lui-même, ce qui n'enlève rien à l'accomplissement de la mission d'enseignement. Au contraire, cela suppose une plus grande implication et responsabilité de la part de l'enseignant qui doit veiller à ce que la transition du « vertical » vers « l'horizontal » soit bien comprise par tous les étudiants. Le fruit de cet investissement sera une plus grande motivation des étudiants pour l'apprentissage de la langue parce qu'ils seront devenus maîtres de leurs choix et sauront mieux ce qu'ils doivent faire eux-mêmes pour progresser.

Les résultats de l'expérimentation ont été très positifs : les étudiants ont non seulement accueilli ma proposition favorablement, ils ont aussi joué le jeu, se sont montrés enthousiastes et ont participé à de vives discussions. Les étudiants les plus réticents sont, bien entendu, les

étudiants qui s'en sortent bien dans le système actuel, ayant toujours des bonnes notes. Mais, contrairement à ce que certains sceptiques voudraient prédire comme comportement, je n'ai pas rencontré beaucoup de surévaluations ; au contraire, les sous-évaluations étaient prédominantes ce qui facilitait largement la tâche car je pouvais proposer des augmentations, évidemment très motivantes pour les étudiants.

Lors de mon intervention, je voudrais exposer les modèles que j'ai utilisés pour cette auto-évaluation et partager mes retours d'expérience.

Cette expérience m'a particulièrement touché à cause des retours positifs des étudiants... plus d'une fois, ils m'ont remercié car ils se trouvaient plus motivés pour apprendre grâce à cette liberté et autonomie retrouvées.

PRÉSENTATION DE L'EXPÉRIMENTATION : LES OUTILS ET LEUR MISE EN PLACE

J'ai créé des feuilles de suivi pour aider les étudiants à se positionner.

- Pour les L1, j'ai créé un tableau de correspondance entre un niveau d'accomplissement estimé et telle ou telle note, dans les quatre domaines d'apprentissage d'écoute, de lecture et d'expression écrite et orale. Ce tableau a servi de guide aux étudiants pour se placer en début de semestre et ensuite pour évaluer leur progression en cours de semestre ; selon l'estimation de leur progrès, ils pouvaient s'octroyer +1, +2 ou +3 points.

Ensuite, ils ont estimé leur niveau de participation en classe ainsi que la qualité et la quantité du travail qu'ils ont effectué en dehors de la classe. J'ai aussi prévu une case pour des observations personnelles qui a souvent été source de retours et réflexions riches et profonds de la part des étudiants, sur leur manière d'apprendre et sur les pistes qu'ils ont privilégiées pour progresser. Tout au long du semestre ils ont mentionné là les activités qu'ils avaient particulièrement appréciées et qui les avaient fait avancer.

La note finale que s'est attribuée chaque étudiant a résulté de la corrélation non mathématique de tous ces éléments et donc d'une véritable appréciation personnelle.

Certains vont sans doute se dire « alors, ils ont forcément « gonflé » leurs notes... ». En réalité, la plupart ont joué le jeu très sincèrement et puis, puisqu'il s'agissait en fin de parcours de me remettre la feuille en main propre et me regarder dans les yeux lors de l'entretien final, ils faisaient un « autocontrôle » de la validité de leur note avant de venir me voir. La note finale était éventuellement réajustée (plus ou moins) et validée ensemble lors de cet entretien.

Avant d'en arriver là, j'avais bien sûr donné des explications sur le parcours en début de semestre, organisé des échanges et des débats sur le sujet en cours de semestre et aussi, comme prévu par les modalités d'évaluation et de contrôle des connaissances (MECC) communes en vigueur, fait des entretiens personnels à mi-parcours et à tout moment sur demande.

- Pour les L2, j'ai créé une feuille qui tenait compte de leur investissement personnel pour l'étude et la rédaction du projet de groupe prévue par les MECC communes à tous les L2 accueillis dans le dispositif et une deuxième partie sur la présentation orale en fin de parcours. J'ai également demandé aux étudiants de donner des commentaires et notes pour leurs pairs (les autres groupes) pour la présentation finale, de façon anonyme, les mettant ainsi en posture d'« évaluation » des autres pour les aider à mieux s'évaluer eux-mêmes par la suite. En parallèle, je faisais mon évaluation de leur dossier et de leur intervention, comme d'habitude.

J'ai rassemblé toutes ces notes sur leur rapport final. Cela a représenté beaucoup plus de travail pour moi, mais ça a donné un retour très complet sur leur prestation, riche de trois points de vue : la leur, le mien et celui de leurs pairs...

J'ai également eu des très bons retours de la part des étudiants de L2 sur cette manière de procéder. Encore une fois, ils ont majoritairement joué le jeu. Enfin, je vois que je leur ai souvent donné « plus » que ce qu'ils se donnaient parce que je trouvais qu'ils étaient trop durs avec eux-mêmes ! Peut-être parce qu'ils sont les produits d'un système qui est souvent trop dur et trop critique ?

Finalement, je suis très content de cette expérience et je suis convaincu que cette approche contribue à la motivation et à la prise de responsabilité autonome des étudiants. Je serai content de partager mon expérience avec plus de détails avec les congressistes qui participeront à mon atelier.

Cette approche remet en question la notion d'étudiant « faible » et « fort », une notion qui est conditionnée par les attentes de notre système d'évaluation actuelle (Hartkamp, 2016). Que veut dire « faible » justement ? Celles et ceux qui ne conforment pas ? Si nous parlions de celles et ceux qui ont eu du mal à « bien » apprendre et à avoir des bonnes notes et qui ne rentrent pas dans ce système, ce sont justement ceux qui bénéficient le plus d'une telle approche, car une fois qu'ils ont surmonté le choc de la proposition de l'enseignant et qu'ils voient que c'est une proposition « réelle », ils se sentent effectivement responsabilisés. C'est un changement énorme pour eux. Cela ne va pas forcément les amener à faire des progrès remarquables, quoi que... Retrouver le pouvoir de sa propre autonomie est la véritable clé visée et cette clé ouvre bien des portes ! Les portes de l'« autodétermination » et du « plaisir d'apprendre », entre autres...

Étonnamment, les étudiants les plus réticents et qui ont le plus de difficulté à adhérer à ce système sont celles et ceux qui ont le plus à perdre, à savoir les meilleurs étudiants. Quand un étudiant est habitué à obtenir des très bonnes notes, il peut être difficile pour elle/lui d'adopter une attitude critique à l'égard de son travail, en particulier parce que ses capacités critiques peuvent être conditionnées par toutes les années où il/elle s'est bien conformé-e à ce qui était demandé par le système, sans le remettre en question.

Conclusion

*Mon approche éducative est basée sur la conviction que l'apprentissage doit se faire dans un contexte de bienveillance encourageante, ainsi qu'il est montré dans divers textes publiés par les neuroscientifiques aujourd'hui (Gueguen, 2014). Ces neuroscientifiques démontrent également l'importance pour l'apprenant de trouver **son propre projet** et **son propre style d'apprentissage** afin de trouver **sa propre motivation**. Je souligne le mot « propre » car il va bien au-delà de l'appartenance ; il s'agit bien de l'injonction « connais-toi, toi-même ». Pour trouver cette part de soi en nous, nous avons besoin d'un champ libre total. Et l'enseignant est « simplement » là pour accompagner l'étudiant sur ce chemin de liberté et toute prise de pouvoir par un autre que l'étudiant lui-même (notamment et particulièrement dans le domaine de l'évaluation) peut constituer un obstacle à la liberté (Gray, 2015) sur le chemin de l'apprentissage.*



RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Gray, P. (2015). *Free to Learn: why unleashing the instinct to play will make our children happier, more self-reliant and better students for life*. New York, États-Unis : Basic.

Gueguen, C. (2014). *Pour une enfance heureuse ; repenser l'éducation à la lumière des dernières découvertes sur le cerveau*. Paris, France : Pocket.

Hartkamp, P. (2016). *Beyond Coercive Education; a plea for the realisation of the rights of children in education*. Amersfoort, Pays-Bas : The quantum Company.

Self-assessment for collaborative digital text mediation projects

Compte-rendu de pratiques

BELLAY Catrin, EVAIN Christine

Université de Rennes 2, EA 3874 LIDILE Linguistique, Ingénierie et Didactique des Langues

Self-assessment, text mediation, electronic books, creativity, collaboration



This contribution reports on the experimental use of an innovative pedagogical tool in English for Specific Purposes classes. One of the outcomes of the experiment was the development of a self-assessment method. The participants, first year students of French language and literature, were asked to work on their reading-in-English skills, mediated writing skills, (e.g. expressing a personal response to creative texts, analysis and criticism of artistic texts. See the CEFR Companion Volume (2017) for more examples of mediated writing skills). Students also worked on digital editing skills using a new tool called eZoomBook (eZB). An eZB is a multi-level electronic book incorporating different layers of content accessible by tabs in a menu. eZoomBooks include a zooming in and out function allowing writers to link content across layers and enabling readers to navigate between the different layers, much as one navigates between different pages of a website. The teacher was given the opportunity to experiment with course content and pedagogical approach. She used this opportunity to develop a creative project-based programme which included digital skills and to test it within an action research framework. She started out with the following set of objectives: to provide students with an opportunity to simultaneously develop several skills related to their speciality (modern literature), their future professional trajectories (teachers, librarians, publishers), their English language skills, technical skills related to electronic book production, and in addition “soft skills” such as autonomy, self-awareness, collaboration, and creativity. The students were required to work in groups to produce an electronic book to be used in the classroom.

Out of 24 hours of total class time, 9 hours were dedicated to group project work, with 4 hours devoted to oral presentations of the finished eZoomBooks. The remaining 11 hours were used to present the author, the field of children’s literature studies, electronic books, an example of an eZB for the classroom, and technical aspects of eZB editing. Resources and finished products were shared online (on a *padlet*). The teacher was able to adapt the assessment system used in the department and replaced the mid-semester written test with a group mark for the finished eZB (25% of the final mark). The oral presentation of the eZBs, while being carried out as a group exercise, was assessed individually and counted for 25% of the final grade. The remaining 50% of the final mark was allocated to the end of semester written exam comprising a question about the book they had read, a question about their reading experience, and a question about their project

experience. Student answers were used as feedback for the evaluation of the pedagogical approach and the eZoomBook tool. This data, along with the teacher's and co-author's observations, and discussion with the students, indicate that the approach enabled students to develop all the targeted skills and also motivated them to read a whole book in English, often with a resulting increase in the desire to read in English for pleasure. In addition, we identified the need to design an assessment method which is aligned with the teaching and learning method, as recommended by Biggs (2003), assigning more importance to evaluation of the process, and taking into account individual students' progression with targeted skills. We chose to design a tool which could promote learner autonomy, as defined by Holec, (1981) and Little, (1990, 2000), helping students develop their capacity to take control of their learning by involving them in the identification and definition of learning objectives. Since self-assessment is a necessary element of learner autonomy, we also decided to make self-assessment an integral part of the programme, as recommended by Champagne et al's 2001 study.

The assessment of all the skills involved in such a project needs to take into account both the learning objectives set out by the teacher, the objectives each student and each group of students had set for themselves, and the formal framework of continuous assessment outlines agreed on by the department. Most importantly in this case, the last of these three elements was flexible. The teacher was given considerable freedom to innovate including a certain flexibility concerning the modes of assessment. This experience can be contrasted with the constraints which are imposed by the kind of assessment guidelines that must be adhered to in much larger university-wide language centres where a considerably higher number of staff provide teaching to a larger number of students within a more varied range of disciplines. The question of the transferability of the method can be a focus for discussion with colleagues during the conference. The method is presented below with reference to the eZB project described above. Colleagues are invited to think about how it could be transferred to a different speciality.

The proposed method invites students to specify their own learning objectives. At the beginning of the course, the teacher presents the main objective of the project, in this case: "Produce an eZoomBook for learners of English as a foreign language, based on a book by Roald Dahl, which will motivate the learners to read the book for themselves." The teacher then outlines the broad categories of skills that are to be improved (learning objectives): English language, Text mediation, Collaboration, Autonomy, Technical (electronic book production), Creativity. The teacher also introduces the constraints: Work in a group; Choose a book by Roald Dahl; Use eZoomBook; Aim the eZB at learners of English as a foreign language. The teacher can also highlight the areas in which students have more freedom. Next, the teacher explains that the students will identify their own personal learning objectives within the broad categories mentioned above and that these objectives will form the basis of self-assessment. The teacher can give some examples of objectives (see Figure 1).

<i>Targeted skills</i>	<i>Personal and group objectives (examples)</i>
English language	Lexical objective: adjectives related to size Structural objective: Comparative structures (X is Comp Adj than Y) + questions Pragmatic objective: Asking and answering questions about comparisons
Text mediation	I want my eZB to motivate pupils to read the original book.

	I want my eZB to be accessible to 10-year-old learners.
Creativity	I want the content and structure of the eZB to be creative. I/we want to use the tool in a creative way.
Collaboration	Each member of the group must contribute. The work must be evenly distributed. I must carry out my role.
Autonomy	I/we will work autonomously. I/we will deal with difficulties successfully.
Technical	I want to master the eZB tool. I want to explore the tool's potential.

Figure 1: Example of an Objectives form

The teacher will probably need to guide the students when setting their objectives, particularly their linguistic objectives. In order to personalize these objectives, student and teacher can identify recurring difficulties and choose to address them. The technical aspect of the project, the constraint of having to use eZB, means that the project will be technically challenging for all students. The teacher will also provide a learner journal or group logbook and explain that it will help students to identify their objectives, to keep track of whether they are adhering to those objectives, and collect evidence on which they will base their self-assessment.

The self-assessment form can be based on the table of objectives developed by each group and each individual student. By reformulating the objectives into questions, students will then grade their achievement of the objectives on a five-point scale where 1 means that the objective was not achieved at all and 5 means that it was fully achieved. Figure 2. is an example of a scored self-assessment form. While it is laudable to offer students the opportunity to create a finished product, with all the advantages this has over simply sitting a test, creating an assessment method that values the process has an additional benefit. By creating a tool that also evaluates the process, we can avoid falling into the trap of only assessing the end product (the eZB) which might be just as limiting as only assessing performance in a test (another form of end product). By including categories that refer to the process in the objectives and assessment form, we are able to maintain a balance between the two areas of assessment.

General objectives	Personal and group objectives	Self-Assessment	Teacher Assessment
End result: English language	Did I achieve my lexical, structural and pragmatic linguistic objectives? <i>(a detailed list of linguistic objectives and evidence of achievement must be included)</i>	1 - 2 - 3 - 4 - 5	1 - 2 - 3 - 4 - 5
End result: Text mediation	Would the eZB motivate pupils to read the book?	1 - 2 - 3 - 4 - 5	1 - 2 - 3 - 4 - 5
End result: Creativity	Was the content and structure of the eZB creative?	1 - 2 - 3 - 4 - 5	1 - 2 - 3 - 4 - 5
Process: Collaboration	Did each member of the group contribute?	1 - 2 - 3 - 4 - 5	1 - 2 - 3 - 4 - 5

(group mark and individual mark)	Did I fully contribute to the project? <i>(the group mark does not contribute to the individual mark, it is for information only)</i>	1 - 2 - 3 - 4 - 5	1 - 2 - 3 - 4 - 5
Process: Autonomy	Did I/we deal with difficulties successfully?	1 - 2 - 3 - 4 - 5	1 - 2 - 3 - 4 - 5
Process: Technical	Did I master the tool?	1 - 2 - 3 - 4 - 5	1 - 2 - 3 - 4 - 5
	TOTAL SCORE (out of 30)	18/30	20/30

Figure 2: Example of a graded Assessment form

This method is designed to help students develop the skills required for learner autonomy, such as the ability to identify personal objectives, to design a programme which will enable them to work towards those objectives, and to assess whether their objectives have been achieved. Involving students in the definition of the objectives and providing them with a model for guiding and evaluating project progress is a way to help them develop such skills. It is also a way to guide students towards self-awareness of the learning process and their own responsibility in that process. Finally, it has also been designed with the aim of giving students an opportunity to be creative language users and for that creativity to be included in the assessment criteria. The authors suggest that the completed assessment forms could help teachers to compare their perceptions of student achievement with the student's own perceptions and perhaps guide teachers in their attribution of project marks. It is also hoped that the method could enable students to simultaneously work on a creative project and prepare for the test, since the final oral and/or written test(s) could require the students to describe and analyse their work and their perceptions of their evolution as an autonomous user of another language. The ability to describe and analyse oneself as an autonomous language learner needs to be explicitly developed as part of the broader learning programme. As stated by Tassinari, "self-assessment both of language and of learning competencies is a key strategy in autonomous learning processes, and needs to be practiced and supported within a pedagogical frame with appropriate tools and methods in order to be learned" (Tassinari, 2012, p. 26-27). It is hoped that the method proposed here will make it possible for both the project and the evaluation to contribute to students' simultaneous development of specific language skills and more general learning skills.



RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Biggs, J. (2003). *Teaching for Quality Learning in Higher Education*. Buckingham, United Kingdom: Open University Press.
- Champagne, M. F., Clayton, T., Dimmitt, N., Laszewski, M., Savage, W., Shaw, J., Walter, P. (2001). The assessment of learner autonomy and language learning. *The AILA Review*, 15, 45-55.
- Holec, H. (1981). *Autonomy in Foreign Language Learning*. Oxford, United Kingdom: Pergamon.

Little, D. (1990). Learner Autonomy in Practice. In I. Gathercole (ed.), *Autonomy in Language Learning* (p. 7-15). London, United Kingdom: CILT.

Tassinari, M. G. (2012). Evaluating learner autonomy: A dynamic model with descriptors. *Studies in Self-Access Learning Journal*, 3(1), 24-40.

L'auto-évaluation dans les CEIL : représentations et pratiques des étudiants

Compte-rendu de pratiques

BENABBES Souad

Université Larbi Ben M'hidi. Oum El Bouaghi, Algérie.

Auto-évaluation, représentations, pratiques, CEIL



Dans leur vie professionnelle et même sociale, les discours des enseignants ne cessent de porter sur le nombre de sujets à préparer pour les examens, les paquets de copies à corriger. Certes, l'évaluation n'est pas une tâche simple, et c'est une activité coûteuse où l'on prend des risques car on ne peut jamais être sûr d'avoir bien lu ou évalué un produit ou une activité donnée. Toute évaluation est relativement subjective, surtout si elle est effectuée dans des classes chargées.

La réflexion sur l'évaluation nous conduit à nous interroger sur une composante essentielle de l'évaluation : l'auto-évaluation. Selon G. Scallon, l'auto-évaluation est une « appréciation, réflexion critique de la valeur de certaines idées, travaux, situations, démarches, cheminements éducatifs, en termes qualitatifs, à partir de critères déterminés par l'apprenant lui-même » (1988, p.54). L'auto-évaluation est donc conçue comme une démarche qualitative, un regard réflexif et critique sur son propre travail. Selon D. Laveault, puisque l'enseignant ne peut être partout et avec chaque apprenant à la fois, et dans le but de développer l'autonomie de ses étudiants, l'auto-évaluation assure « une continuité des régulations, permettant à l'apprenant d'exercer une forme de contrôle cognitif sur tous les aspects de la tâche et une différenciation des régulations, permettant de respecter le principe que chaque apprenant n'a pas les mêmes besoins » (1999, p.59).

L'auto-évaluation peut se faire à de nombreux objectifs : réflexion sur soi, sur ses apprentissages, sur ses compétences, sur une technique et même sur sa capacité à s'autoévaluer (Scallon, 2004). St-Pierre (2004) considère que cette habileté peut s'enseigner comme une discipline et propose huit étapes nécessaires pour accompagner des apprenants dans cette réflexion (appropriation des objectifs ; interaction avec les autres ; extraction des critères de réussite ; formulation des critères ; exécution de la tâche en utilisant les critères choisis ; mesure des critères selon la situation ; analyse du résultat sur la situation et enfin analyse des résultats pour d'autres situations en général).

Les facteurs psychologiques liés à l'apprenant, tels que le degré de confiance en soi, la capacité d'émettre des jugements appropriés sont d'une grande importance comme le souligne F. Carton : « auto-évaluation ne signifie pas seulement évaluation de soi par soi-même ou jugement

sur une performance que l'on a effectuée, mais renvoie à chacune des appréciations portées par l'apprenant sur son apprentissage et ses acquisitions » (1993, p.7). L'auto-évaluation est vue comme un mode d'appropriation de l'évaluation formative qui représente un caractère particulier. Dans ce sens, Scallon précise que :

Elle fait de l'évaluation formative non plus un simple moyen pour guider le déroulement temporel des apprentissages, mais un ensemble d'occasions pour développer chez chaque individu un esprit critique à l'égard de ses apprentissages et lui offrir la possibilité de se prendre en charge. La fonction de régulation de l'évaluation formative n'est pas éliminée pour autant car, selon cette modalité d'appropriation, c'est l'individu lui-même qui en prend la responsabilité. On parle d'autorégulation. (2004, p. 145)

De nombreuses recherches ont montré les différents intérêts de l'auto-évaluation : elle renforce l'autonomie et la motivation des apprenants (Harris, 1997). Elle les aide à connaître et à développer leurs stratégies d'apprentissage (Duda et Rilley, 1990 ; Wenden, 2002), à valoriser leurs expériences interculturelles (Coste, Moore et Zarate, 1997). Si l'objectif de l'auto-évaluation est de fournir à l'apprenant toutes les informations dont il a besoin pour contrôler son apprentissage, une formation de l'apprenant au niveau technique et psychologique lui s'avère donc indispensable. H. Holec (1979) dresse un inventaire très complet de ce que cela signifie pour l'apprenant. Tout d'abord, et sur le plan technique, l'apprenant doit être capable d'apprécier sa performance en termes de « réussi/non réussi », c'est-à-dire observer et analyser sa performance, puis la comparer à une performance témoin. Il doit interpréter adéquatement ses résultats : identifier les performances à prendre en compte ; comparer les résultats atteints aux résultats prévus ; porter et adapter son jugement. En second lieu, et sur le plan psychologique, il convient de former l'apprenant à faire évoluer ses représentations sur l'apprentissage et le rôle qu'il va jouer, ainsi que l'amener à réfléchir sur les contraintes sociologiques qui pèsent sur lui. À la lumière de ce descriptif, H. Holec ajoute qu'on mesure à quel point

Une formation à l'auto-évaluation est donc une formation de la personne de l'apprenant par l'apprenant, une autoformation assistée par l'enseignant. Elle ne doit pas être considérée comme un transfert des savoirs et des savoir-faire de l'enseignant, ni du point de vue de ses objectifs, ni du point de vue de ses contenus, ni du point de vue de sa propre évaluation. (1979, p.47)

En Algérie, l'ouverture de nombreux établissements qui font partie des services communs de l'université, nous conduit à nous interroger sur les différentes modalités d'évaluation mises en place dans ces centres. La première partie de cette contribution s'articule autour des représentations que les étudiants du CEIL se font de l'évaluation et plus particulièrement de l'auto-évaluation et sa place dans l'enseignement des langues. La seconde partie analyse les pratiques des étudiants observés liées à l'auto-évaluation de leurs écrits en FLE et notamment l'amélioration de leurs compétences scripturales. Nous nous proposons donc de poser les deux questions suivantes :

- Quelles sont les représentations que les étudiants inscrits dans le CEIL se font de l'auto-évaluation des écrits et de son effet sur l'amélioration des pratiques scripturales en FLE ?
- Les pratiques auto-évaluatives des étudiants observés en classe reflètent-elles réellement leurs représentations ?

Pour répondre à ces questions, nous présenterons les résultats partiels d'une enquête par questionnaire adressée à 50 étudiants qui suivent des cours intensifs en FLE. Notre objectif était de

vérifier la place que les deux acteurs (apprenants et étudiants) accordent aux différentes formes de l'évaluation, notamment l'auto-évaluation de leurs écrits en FLE. Par ailleurs, nous nous intéresserons, à travers l'observation de deux séances de « Techniques de l'écrit », au déroulement de l'activité d'écriture dans son ensemble et à l'intérêt accordé à la réécriture. Les résultats de l'enquête indiquent que la plupart des étudiants interrogés déclarent qu'ils ne s'autoévaluent et ne réécrivent pas leurs textes par recommandation de l'enseignant, mais le font occasionnellement. Selon leurs réponses, ce mode d'évaluation n'est pas mis en avant par les enseignants qui corrigent leurs productions écrites sans mettre en place des séances de réécriture et d'autocorrection. Quelles conditions les prédisposeraient au changement et quels outils fournir pour leur aider à devenir des évaluateurs autonomes ?

Suite à la mise en place d'un protocole expérimental à travers lequel les étudiants observés vont travailler dans deux contextes différents : écriture sans et avec auto-évaluation (appuyés par une grille élaborée en classe) de plusieurs types de textes, il ressort de l'analyse des copies des scripteurs que l'auto-évaluation avait comme nous l'avions pensé un effet fructueux sur l'amélioration des écrits. Les textes des étudiants semblent assez développés et plus compréhensibles et enrichies comparativement avec ceux rédigés par les étudiants du groupe témoin. Quelques étudiants trouvent leurs écrits satisfaisants et répondant aux exigences du type produit et à la consigne. En conséquence, la comparaison entre les versions initiales et les versions finales des textes produits par ces étudiants nous a permis de conclure que la prise en compte de l'utilité de l'auto-évaluation était moyenne chez presque la majorité des scripteurs. Comment les conduire à évaluer leur propre réussite et échec et prendre consciences de leurs faiblesses et incompétences. Nous avons invité ces apprenants à réaliser un dépliant touristique présentant leur région. Le travail en groupe amène l'apprenant à se responsabiliser, à mieux se préoccuper de son processus d'apprentissage et à prendre efficacement en charge la mission qui lui a été confiée (récupération des informations, illustration, planification, écriture, révision, etc.). Ainsi, il s'autoévalue inconsciemment sans que ses camarades le recommandent pour pouvoir enfin évaluer tout le travail du groupe, s'autoévaluer par rapport à ses pairs et par rapport aux autres groupes.



RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Carton, F. (1993). L'autoévaluation au cœur de l'apprentissage. *Le Français dans le Monde. Numéro spécial : Évaluation et certification en langue étrangère*, 28-35.
- Coste, D., Morre, D., et Zarate, G. (1997). *Compétence plurilingue et pluriculturelle*. Strasbourg, France : Conseil de l'Europe.
- Duda, R., et Riley, P. (1990). *Learning Styles*. Nancy, France : Presses universitaires de Nancy.
- Harris, M. (1997). Self-assessment of language learning in formal settings. *ELT Journal*, 51(1), 12-20.
- Holec, H. (1979). Prise en compte des besoins et apprentissage auto-dirigé. *Mélanges Crapel*, 10, 49-64.
- Laveault, D. (1999). Auto-évaluation et régulation des apprentissages. Dans C. Depover et B. Noël (dir.), *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.

Scallon, G. (1988). *L'évaluation formative des apprentissages : la réflexion*. Québec, Québec : Les Presses de l'Université.

ST-Pierre, L. (2004). L'habileté d'autoévaluation : pourquoi et comment la développer ? *Pédagogie collégiale*, 18(1), 33-38.

Autonomy and Creativity and Blogging.

An attempt to have one's cake and eat it.

Présentation de dispositif d'enseignement-apprentissage

BOUHMID Alison

Université Paul Valéry, Montpellier

Creative writing, blogging, continuous assessment, peer assessment, autonomy



Whilst the role of evaluation is universally recognised as being fundamental to the learning process, the challenge in any teaching context is finding a form of assessment appropriate to the needs of students, the institution and its curriculum. The learning and teaching context for the courses to be presented is that of an English foreign language course for students who are specialists of other disciplines (LANSAD) within the macro context of a French university for the humanities. As Collini (2012) points out, pupils are taught but students study and this implies developing the capacity to “challenge or extend received understanding” (p.9). The two courses presented in this proposal are designed to accompany students in the development of this capacity, fostering student autonomy and creativity and reconsidering the role of evaluation in this process. For this paper, the definition of Jones & Richard (2016) regarding creativity as “using language in creative ways to solve problems, to establish or maintain relationships, and to get people to act, think or feel in certain ways” (p.5) is combined with the definition of Holec (1981) concerning autonomous learners as being those who have “the ability to take charge of [their] learning” (p.3).

This workshop will present the system of continuous assessment which was introduced in an online distance creative writing course for second-year LANSAD undergraduates, via the learning platform Moodle, in 2017-2018. It will then try to apply the lessons learnt from this experiment into consideration for the creation of a new online distance course in blogging to be implemented in second semester 2018-2019. (At this point in the reflexion the course is not yet up and running and the work is very much in progress.)

The second semester course based around blogging is intended as a continuation from the first semester fiction writing course. David Morley (2007) posits that all writing is creative writing and in our second-year courses, both fiction writing and blogging are approached in this spirit, with students free to choose what they wish to write and how they wish to write within the two genres. They are encouraged to find ways of expressing their personal voice and identity, within the confines of the second language and different genres. Creativity in writing (as elsewhere) would seem to be closely linked to autonomy, as individuals gradually develop a sense of their own style rather than simply conforming to received models. How can we develop our courses in order

to promote creativity and autonomy? As Little, Dam, & Legenhausen (2017) suggest we can exploit previous student knowledge, interests and skills and allow students choice concerning content within the course, placing evaluation at the centre of this process and encouraging students to adopt a reflexive stance *vis-à-vis* their learning and responsibility for their actions and their words. One of the challenges that we face as university teachers is to design courses that do all of this within the normative framework that an accredited university course demands.

The two creative writing courses to be discussed include no face-to-face contact between the students and the teacher. Firstly, we will briefly present the fiction writing online distance course that introduced continuous assessment and peer assessment in 2018 replacing the previous one-hour final exam taken on the university campus in June. The aim of this was threefold: to encourage students to participate regularly in the course, working from the hypothesis that increased input aids progression, to enable students living afar to obtain a mark for the course (which in previous years had not been the case) and to engage students in a more active manner in their learning process.

Les modalités de contrôle et de connaissances

Première évaluation : Il s'agit d'un contrôle en continu, noté sur 20

Les points seront attribués selon la participation en-ligne aux activités proposées de la manière suivante:

- **7 Forums = 7 points** (1 point de participation à chaque forum)
- **Course Feedback (Session 8) = 1 point**
- **Writing Task 1 = 4 points.** Il s'agit d'un atelier d'écriture. L'activité a deux phases. Première phase = le dépôt d'un texte écrit (150/200 mots) Deuxième phase = le feedback donné à 2 textes d'autres étudiants.

NB pas de points si l'activité n'est pas faite en entier = pas de points pour le dépôt de devoir sans commentaire.

- **Writing Task 2 = 10 points** (texte de 200 mots) Les points ne sont pas des points de participation mais en fonction de la qualité du travail. Ils seront attribués par l'enseignante
- **Writing Task 3 = 10 points** (texte de 250 mots) Les points ne sont pas des points de participation mais en fonction de la qualité du travail. Ils seront attribués par l'enseignante

Pour les trois tâches d'écriture vous avez la possibilité de retravailler et incorporer les personnages, lieux, histoires, images etc que vous avez commencé à créer lors de vos participations aux forums.

Ensuite vous avez le choix :

Soit de soumettre des textes à chaque fois qui n'ont pas de liens entre eux.

Soit de développer le même texte / histoire à travers les trois tâches d'écriture.

NB la participation aux forums et le dépôt des travaux lors des 3 activités d'écriture DOIVENT ABSOLUMENT respecter le calendrier. Le système ne peut pas accepter les travaux retardataires.

Figure 1. Screenshot of First-Semester (Fiction Writing) Course Evaluation.

The continuous assessment was comprised of participation points that were automatically generated by Moodle, combined with two marks provided by the teacher. To obtain full points, students had to participate in 7 forums, provide feedback on the course (commenting via a forum

and filling in an on-line questionnaire), and participate in a writing workshop (Writing Task 1). In addition, two pieces of written homework (Writing Task 2 and Writing Task 3) were graded by the teacher.

Texts posted in the forums received no direct correction. However, after each forum was closed, general feedback concerning notable common errors, was provided by the teacher in a separate file. In addition, the teacher posted a text in a separate forum, created by re-fashioning the various student texts in such a manner that individual work became part of a poetic, virtual whole, belonging simultaneously to all the writers, teacher and students alike. The aim of this was to create a sense of community of practice as well as valorising student input.

For the writing workshop students had to upload their own text for feedback, respecting a certain number of writing constraints. Once they had done this Moodle automatically and randomly sent them two pieces of work written by their peers for them to comment on. They were invited to provide feedback according to the following guidelines:

- Is the text written in the past tense?
 - yes
 - no
- Does the text contain the five items? (tick)
 - outside description and weather
 - two characters (but no dialogue)
 - physical description of characters
 - description of emotions/feelings of characters
 - movement of characters (towards, away from, down, up...)
- Can you visualise the scene and the characters? Describe them in your own words.
- Sum up the atmosphere of the text.
- General comments, eg. How would you develop this text? What points would you suggest working on?

Students provided feedback in this manner but did not mark the texts they read. For a student to receive four points he/she had to upload their text and comment on two peer texts. If they uploaded their text without providing feedback they did not receive any points at all.

Concerning the two pieces of homework graded by the teacher, the marking grid was specified in the homework instructions. Once again, the students had to respect writing constraints. The marking grid for the first homework was as follows:

- Physical description of the character + thoughts + feelings (/2),
- Description of inside and outside setting (/2),
- Clear link between the character and setting (/2),
- Correct use of past tense including the pluperfect to refer to past events in the character's life (/2)
- Story (/2)

Regarding the final piece of homework, the instructions were made explicit but less descriptive. Students were reminded to think about character, setting, atmosphere and motivation. The marking grid was: Character (/2) Setting (/2) Story (/2) Vocabulary (/2) Grammar(/2).

This was the first year that a system of continuous evaluation was introduced for this course and as the following graph shows it had a positive effect on student participation in forums,

doubling the participation. Out of 77 enrolled students in 2018 almost half participated in all of the forums in 2018 compared with less than a quarter in 2017 (for 78 students enrolled) and this with the same course content. Nevertheless, with student participation hovering at around just less than half there is still much room for improvement.

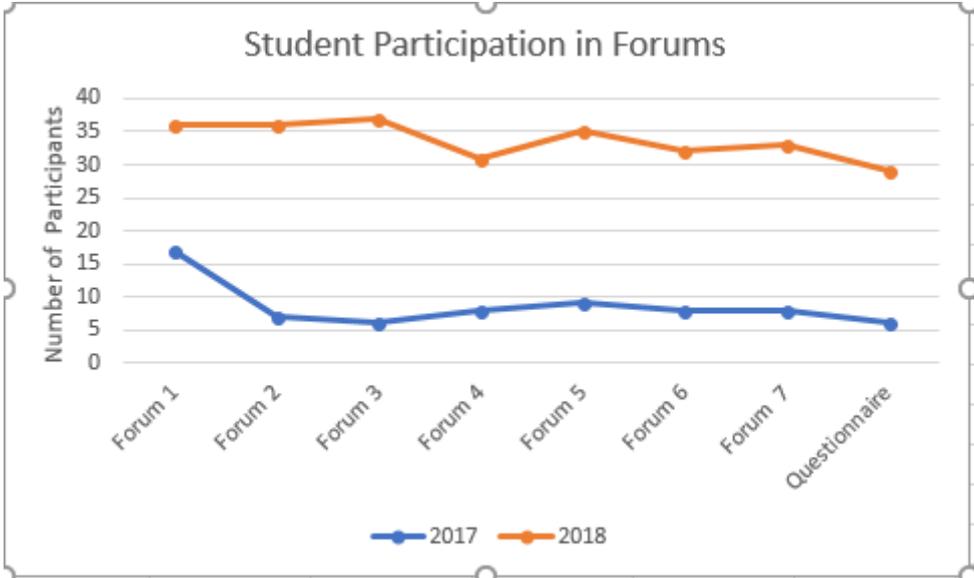


Figure 2. Student Participation in Forums.

Only 29 out of 77 enrolled students answered the end-of-course questionnaire. Whilst the majority of respondents felt that teacher-led-activities (lessons, homework and teacher feedback) were the most useful to them, given that only 37.6% of students replied, it is difficult to draw further conclusions from these results.

16 Pour améliorer mes compétences en écriture créative en anglais, l'activité la plus utile était: (plusieurs réponses possibles)

Réponse	Moyenne	Total
Les cours	24%	7
Les forums	10%	3
Les devoirs	45%	13
L'atelier	7%	2
Le feedback de l'enseignant (dans les fichiers postés la semaine suivant le forum)	14%	4
Total	100%	29/29

Figure 3. Screenshot of Student Feedback on Activities.

Perhaps, to a certain extent, the teacher herself lacked the courage of her conviction that student progress is not only dependent upon teacher led activities. This doubtless had repercussions on student perceptions. She maybe could/should have weighted the points differently, so that teacher generated marks were only equal to automatically generated marks rather than worth more than them. Alternatively, one of the pieces of homework marked by the teacher could be replaced by a second workshop in which students not only provide feedback but also give a mark to their peers' work. The final mark for this writing workshop could then be the average of the two marks given by the peer assessors. The homework to be marked by the teacher could be placed between the two writing workshops, thereby functioning as a guide for the second student peer assessment.

The initial reason for deactivating the necessity for a grade in the workshop activity was to try and challenge the notion of the mark as a reward. But it quite possibly had the perverse effect of conveying the message that peer assessment was less valuable than teacher assessment. It is however interesting to note that in the sequence of questions regarding the writing workshop activity, out of the 29 respondents, 89% replied that it was useful for them to have provided peer feedback compared to 70% who replied that it was useful for them to have received peer feedback.

Given that the blogging course is intended to follow the first semester fiction course the intent is to build on this first experiment (in the English LANSAD course at any rate) of continuous assessment, including peer assessment, in such a way as to encourage self-assessment and student collaboration, not only in the grading process but also in the construction of grading criteria, encouraging students to take a metacognitive stance regarding their learning and writing processes. The aim of this being that students grasp the true sense of evaluation as requiring the evaluator to exercise judgement rather than simply apply a grading scale.

As with the first semester fiction writing course, the means of course evaluation will be made explicit at the beginning of the course (see Figure 4, next page).

The final mark will be the product both of automatically generated participation points as well as the average of the two peer-generated marks given in the workshop in stage 7 of the course. There will be no mark generated by the teacher whose main tasks will be to accompany learners on their road to increased learning autonomy and to facilitate the construction of a creative learning environment in which students felt confident to practise and improve their English language and blogging skills. It is only in the second-half of the course, once the grading criteria have been decided on and students have published their first posts on Moodle, that students will have to create a blog and only 10 points out of a possible 50 depend upon actually producing a blog. This means that if students are unable to technically create a blog, they should nevertheless be able to pass the course if they have participated in it fully, using and improving their English language skills as they reflect upon how to go about creating a blog.

There will doubtless be some compromises made, particularly since the course has only 18 teaching hours at its disposal and requires no technical pre-requisites. In addition, distance learning students, not only come from a dazzling (even dizzying) array of subject backgrounds, but are notoriously diverse in terms of age, professional experience, status, geographical location, aims and needs. But as Rivens Mompean recognises, the blog, or online journal, by its very form increases autonomy not only in terms of student choice concerning subject matter and transferable skills but also in terms of authorship and I would add the development of personal voice, which is seems to me is central to both creativity and autonomy. In this sense the course will

Evaluation and Points System

Première évaluation = **évaluation en continu**
 Deuxième évaluation = Examen écrit à l'université en juin 2019

Your progress

Your mark will not only depend on the quality of the finished blog.
 A system of continuous assessment (similar to that used in E39AN9) will be used so that you will be evaluated according to your participation and the reflexion you lead concerning the process of writing a blog.

The resit exam will be an hour writing exam that will take place at the university in June 2019.

Stage 1	Introduction	Points	<input type="checkbox"/>
Forum 1	Me and Blogging	3	
Glossary 1	Dictionary of Blogging Terms	2	
Stage 2	Features of Blog Writing		
Forum 2	Good/bad Blog	3	
Stage 3	Different Sorts of Blogs		
Forum 3	Diff. Types of Blog	3	
Stage 4	Collaborative Writing		
Glossary 2	A) About Me	2	
Forum 4	Choice of Subject and Group	3	
Chat 1	Collaborative Writing	3	
Wiki	About Us and Our Blog	3	
Glossary 2	B) About Us and Our Blog	1	
Stage 5	Public Writing		
Forum 5	Feedback Criteria blog	3	
Forum 5 bis	Feedback Criteria blog		
Stage 6	Creating Our Blog		
Chat 2	Choice of blogs site, appearance...	3	
Glossary 2	C) Link for blog	1	
Stage 7	Blogging		
Workshop	Our blogs	10	
Forum 6	Course feedback	3	
Questionnaire	Feedback	7	
Total Points		50	

Figure 4. Screenshot of 2nd Semester (Blogging) Course Evaluation.

be an attempt, as de Lavergne & Lieb-Storebjerg put it⁵, to apply a conception of learning that goes beyond acquisition in terms of technical or theoretical skills (and we might add here linguistic skills), towards a new way of perceiving and understanding our relation to knowledge in general (2009, p. 406), an approach that necessarily depends upon the development of student autonomy and creativity.

⁵ (« La conception de l'apprentissage que nous adoptons dépasse largement l'acquisition pure et simple de savoirs techniques ou même théoriques, et s'incarne dans une nouvelle façon de percevoir et de comprendre sa relation au monde et aux savoirs. ») Our translation.



RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Collini, S. (2012). *What are Universities for?* London, United Kingdom: Penguin.
- De Lavergne, C., & Lieb-Storebjerg, P. (2009). L'Utilisation d'un blog en formation universitaire. Quelle pédagogie « embarquer »? *Distances et savoirs*, 7(3), 399-419. Retrieved from <https://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2009-3-page-399.html>
- Jones, R. H., & Richards, J. C. (2016). *Creativity in Language Teaching. Perspectives from Research and Practice*. New York, U.S.A. and London, United Kingdom: Routledge.
- Holec, H. (1981). *Autonomy in Foreign Language Learning*. Oxford, United Kingdom: Pergamon.
- Little, D., Dam, L., & Legenhausen, L. (2017). *Language Learner Autonomy: Theory, Practice and Research*. Bristol, United Kingdom: Multilingual Matters.
- Morley, D. (2007). *The Cambridge Introduction to Creative Writing*. Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press.
- Rivens Mompean, A. (2010). The development of meaningful interactions on a blog used for the learning of English as a Foreign Language. *ReCALL*, 22(3), 376-395. doi:10.1017/S0958344010000200

Les outils et logiciels statistiques au service de l'évaluation certificative en anglais

Recherche empirique

BROUTTIER Jean-François

Université de Lille, UMR 8163 - STL - Savoirs Textes Langage - ULille/CNRS

Évaluation certificative, perspective actionnelle, compréhension de l'oral, anglais, CLES



Notre recherche porte sur l'évaluation certificative en anglais dans une perspective actionnelle et plus particulièrement sur la conception des épreuves de compréhension de l'oral pour les sessions CLES, la Certification de compétences en langues de l'enseignement supérieur. Parmi les questions théoriques qui ont surgi suite à la réunion du comité scientifique du CLES en juin 2017, ce sont la manière de concevoir la compréhension de l'oral, et les divergences de points de vue à ce propos qui nous renforcent dans notre volonté de faire émerger une définition structurée et argumentée scientifiquement de ce que serait une évaluation certificative inscrite dans la perspective actionnelle. L'activité de compréhension de l'oral, première sous-épreuve imposée des examens CLES de niveau B1 et B2, nous amène à questionner sa pertinence, telle qu'elle est conçue actuellement. Dans le contexte d'un marché international des tests et certifications, les démarches qualité mises en œuvres par les différents organismes peuvent être une façon de valider la pertinence des certifications. Cependant, une démarche scientifique, par la recherche, est une autre façon de valider la pertinence d'une certification et cela nous semble plus adapté dans le contexte institutionnel du CLES, issu d'une convention tripartite entre le Ministère de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation (MESRI), la Conférence des présidents d'université (CPU) et l'université porteuse pour une durée précise, en l'occurrence l'Université Grenoble Alpes jusqu'en 2020. Il nous paraît donc nécessaire de construire la problématique CLES dans une démarche scientifique de recherche, comme cela a été engagé par le biais du comité scientifique du CLES car cette certification a vocation à être elle aussi un objet de recherche : sa jeunesse a sans doute fait que cela n'a que peu été le cas, mais cela conduit à se référer dans le cadre théorique à des domaines construits (évaluation, *testing*, par exemple) et à y ajouter un volet à construire, celui de l'évaluation certificative par compétence de type actionnel.

Notre cadre théorique pour cette première étude prendra appui sur l'état de la littérature dans le domaine de la didactique des langues et, dans une approche interdisciplinaire, dans d'autres domaines comme la psycholinguistique, la sociolinguistique et la psychologie.

Nous inscrirons cette recherche dans le socio-constructivisme (Vygotski 1935 ; Kramsch 1993), retracerons l'histoire des méthodologies employées pour concevoir des tests et certifications en langues (Bachman 1990 ; Spolsky 2000).

L'objet de notre travail étant l'évaluation certificative, nous nous situons alors dans ce paradigme éducatif socioconstructiviste. Celui-ci ne peut être détaché de la perspective actionnelle, courant méthodologique de l'enseignement/apprentissage des langues et des cultures, qui est venu modifier l'approche communicative depuis la parution du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (Conseil de l'Europe, 2001).

Nous aborderons le contexte français de l'évaluation en langues (Tardieu 2008), notamment grâce aux travaux de doctorat de Patrick Doucet (1996). Dans cette thèse intitulée *L'évaluation en question*, Doucet consacre un chapitre au débat d'idées entre compétence et performance qui eut lieu dans les années 1980-90, notamment la position de Bachman (Bachman, 1990). Ses travaux abordent ensuite en détail les questions en lien avec l'évaluation et les tests de langues (Doucet 1996, p. 137-271).

Les trois premières approches modélisées par Spolsky (2000) dans ses recherches retraçant l'histoire des courants et méthodologies du *testing*, définissent la manière dont les tests, par opposition aux certifications, permettent de situer la performance du candidat sur une échelle grâce à un score. Nous aborderons cette question en recourant à des notions émanant de recherches sur ces trois premières approches (pré-scientifique, structuraliste psychométrique et sociolinguistique-intégrative) tant nous constatons que les tests et certifications qui s'y inscrivent et qui ne sont pas de type actionnel dominant le marché et donc les recherches scientifiques dans le domaine. Claire Tardieu définit et exemplifie ces trois premières approches :

- *l'approche pré-scientifique s'inscrit dans une logique d'examens et de juges mais manque d'objectivité et de fiabilité. [...] Elle manque aussi de validité. [...] L'approche pré-scientifique est celle pratiquée au Baccalauréat, par exemple, qui ne s'appuie ni sur des théories du langage ou de l'apprentissage, ni sur une méthodologie scientifique.*

- *l'approche structuraliste-psychométrique intervient pour répondre à la demande d'objectivité et de fiabilité, dans un souci d'évaluer la maîtrise du système linguistique (Mc Namara, 2000), avec en contrepartie un effet d'atomisation et de décontextualisation.*

- *l'approche sociolinguistique intégrative : à partir des années 1960, la demande est en faveur d'une approche intégrée, testant à la fois la compétence linguistique fine et les savoir-faire (CO, CE, PO, PE) malgré les difficultés en termes de coût et d'attribution de scores en productions orales ou écrites. (Tardieu, 2013, p.68)*

Ces modèles sont-ils pertinents pour décrire et analyser le CLES ? Correspondent-ils, pour certains d'entre eux, à d'autres tests ou certifications en langues qui dominent le marché international et, *in extenso*, la recherche dans le domaine ? Tardieu propose l'ajout d'un quatrième modèle : « pour compléter la classification de Spolsky, une quatrième approche, non psychométrique, devrait être ajoutée : 'l'approche sociolinguistique intégrative de type actionnel'. Cette approche s'appuie sur une conception socio-pragmatique de la communication appliquée à l'enseignement [...] » (2013, p. 71)

L'approche sociolinguistique intégrative de type actionnel n'a pas encore fait l'objet d'études approfondies et mériterait que nous participions à sa construction en analysant le CLES sous l'angle des principes de l'approche psychométrique-structuraliste dont les techniques semblent toujours présentes dans d'autres certifications dominantes. Nous envisagerons donc la certification CLES à l'aide d'un *scoring plan* ou *scoring key* dont James Purpura, responsable d'un *Master of Education in Applied Linguistics – L2 Assessment Track* à Columbia Teachers College, nous apporte

des éléments de méthodologie (à propos du First Certificate, certification de niveau B2 de l'université de Cambridge) :

I scored the FCE Anchor Test “right” or “wrong” according to a detailed scoring key and a set of guidelines for scoring. I scored each test twice, for accuracy, and entered the marks into the computer. I then matched and merged the data sets, dropping 278 cases due to missing data, leaving a total sample of 1,382 cases. (Purpura, 1997, p. 299–300)

Bien que nous questionnions le devoir, pour le CLES, de se plier au format du *testing* alors que son fondement le positionne dans la perspective actionnelle, dans laquelle les activités ou sous-épreuves ne sont pas simplement juxtaposées mais bien reliées entre elles afin d'amener le candidat à l'aboutissement d'une tâche, nous proposons d'analyser l'existant sous le spectre des méthodes propres au *testing*, autrement dit en mettant en rapport d'autres modalités d'évaluation dont les méthodes relèvent de l'approche structuraliste-psychométrique avec les objectifs d'évaluation, afin de voir si cela est compatible, pour la compréhension de l'oral, avec l'approche sociolinguistique intégrative de type actionnel.

Nous procéderons donc à une analyse des effets si on appliquait une autre forme d'évaluation pour viser les compétences du CLES en utilisant les outils et méthodes propres au *testing* et en ayant recours aux outils de la statistique pour la linguistique avec, notamment, les logiciels R ou SPSS.

En effet, si l'on demande à retrouver un certains nombres d'items lors de la sous-épreuve de compréhension de l'oral (dorénavant 20 items en B1 et 25 en B2) avec un seuil de réussite fixé à 60% de bonnes réponses, ne sommes-nous pas trop proche d'un *scoring plan* à la manière d'un examen de Cambridge ou TOEIC/TOEFL ? Étant donné le peu d'avancées sur l'approche sociolinguistique intégrative de type actionnel, rien ne prouve que l'approche psychométrique n'est pas ou moins efficace. Quelle serait la méthodologie la plus efficace pour évaluer la compréhension de l'oral ? Est-ce un problème d'efficacité ou d'objectifs ? Pouvons-nous vraiment nous situer dans l'approche par tâches en tant que telle pour évaluer ce type d'activité langagière ?

La certification CLES est aujourd'hui à la croisée des chemins entre des conceptions anglo-saxonne et francophone de l'évaluation des apprentissages. Laveault admet que :

les efforts se sont concentrés, du côté anglo-saxon, sur le rôle et l'efficacité de différents modèles d'évaluation formative pour réguler tant l'enseignement que l'apprentissage. Du côté francophone, les efforts se sont cristallisés autour de l'évaluation d'objectifs d'apprentissage formulés en termes de compétences. Ceux-ci font appel à la mobilisation des connaissances et des ressources internes et externes de l'élève dans l'exécution de tâches complexes s'inscrivant dans des familles de situations authentiques et hautement contextualisées. (Laveault 2013, p. 31–32)

Où se situent le CLES et les autres tests et certifications dans ces deux *world views* ? Notre postulat de départ est que le CLES se trouve ancré dans un paradigme dont l'un des volets est à construire et force est de constater que l'objet certification, pourtant devenu incontournable dans l'enseignement supérieur, n'a pas encore été construit de façon scientifique. Nous souhaitons donc entamer cette construction afin d'en appréhender les objectifs et les conséquences de ces choix sur les modalités d'évaluation de la compréhension de l'oral. Évaluons-nous bien ce que nous voulons

évaluer ou le format de l'évaluation conduit-il à des erreurs dans l'interprétation des résultats des candidats ?

Notre corpus pour cette étude exploratoire portera sur une session CLES B1 avec un corpus de copies de candidats duquel nous procéderons à l'extraction de 4 exemples de copies : échec à toutes les sous-épreuves, réussite à toutes les sous-épreuves, réussite à la compréhension orale mais pas à la production écrite et réussite à la production écrite mais pas à la compréhension orale.

Les résultats en compréhension de l'oral pourront ainsi être analysés dans la perspective de la tâche globale de production écrite : quelles occurrences des supports audio et/ou vidéos se retrouvent réinvestis et intégrés dans la production écrite ? Cela nous permettrait de montrer comment on mesure le succès de l'épreuve de compréhension de l'oral : celui-ci n'est peut-être pas qu'une question de performance et donc de scoring. Un premier échantillon nous mènera sans doute ensuite à une étude quantitative plus conséquente si tant est que nous parvenions à nous former aux outils de la statistique pour la linguistique.



RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Bachman L.F. (1990) *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford, Royaume-Uni : Oxford University Press.
- Conseil de l'Europe (2001). *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues*. Strasbourg, France : éd. Conseil de l'Europe.
- Doucet, P. (1996). *L'évaluation en question* (Thèse de doctorat, Université de Technologie de Compiègne, France).
- Laveault, D. (2013). Plus de convergences que de divergences : rencontre des conceptions francophone et anglo-saxonne de l'évaluation des apprentissages. *Le français dans le monde : Recherches et applications*, 2013(53), 31-41.
- Purpura, J. E. (1997). An analysis of the relationships between test takers' cognitive and metacognitive strategy use and second language test performance. *Language Learning*, 47(2), 289-325.
- Spolsky, B. (2000). Language Testing in the Modern Language Journal. *The Modern Language Journal*, 84(4, Special Issue: A Century of Language Teaching and Research: Looking Back and Looking Ahead, Part), 536-552.
- Tardieu, C. (2008). *La didactique des langues en 4 mots clés : communication, culture, méthodologie, évaluation*. Paris, France : Ellipses.
- Tardieu, C. (2013). Les tests de langues : une nécessité ? *Le français dans le monde : Recherches et applications*, 2013(53), 67-79.

Du positionnement au diagnostic

Présentation de dispositif d'enseignement-apprentissage

COULANGE Sylvain

Université Grenoble Alpes, LIDILEM, Innovalangues

Diagnostic d'apprentissage, *feedback*, positionnement et évaluation des compétences en langue, portfolio numérique, traitement et visualisation automatique de données



Nous vivons depuis une trentaine d'années déjà, une introduction progressive des technologies numériques dans l'enseignement, et en particulier dans l'enseignement des langues étrangères. On voit naître de plus en plus d'environnements numériques pour l'apprentissage des langues, proposant un certain nombre de cours, de documents de travail, parfois de jeux ou de tests autocorrectifs. Pourtant, cette « numérisation de l'enseignement/apprentissage » ne dépasse que rarement le stade de dématérialisation des contenus, et la réelle plus-value apportée par les technologies numériques est peu exploitée. Nous aimerions aller plus loin que la dématérialisation et proposer une façon d'enrichir réellement l'apprentissage grâce au traitement et à l'exploitation des traces des étudiants enregistrées automatiquement par ces outils numériques.

En interagissant avec les utilisateurs, les environnements numériques de travail permettent de stocker un grand nombre de données sur les actions, les comportements et les résultats des étudiants. Comment peut-on tirer profit de toutes ces données pour enrichir l'expérience d'apprentissage de l'étudiant, le guider dans son apprentissage, tout en aidant les chercheurs et concepteurs à améliorer ces outils ?

Le chantier SELF, Système d'Évaluation en Langues à visée Formative, du projet IDEFI Innovalangues travaille depuis 2012 à la conception d'un test de positionnement en langues à destination des étudiants de l'enseignement supérieur. Ce test existe actuellement dans les 6 langues suivantes : anglais, italien, japonais, mandarin, espagnol, ainsi que français langue étrangère. Les premières versions ont été déployées en 2016, et on compte maintenant plus de 50 000 passations à travers une vingtaine d'universités partenaires en France, en Belgique, et en Italie. Le test est basé sur un algorithme de type semi-adaptatif, ce qui lui permet de proposer différents items en temps réel, en fonction du niveau de chaque étudiant. Il est ainsi plus court (calibré pour 60 minutes) et plus efficace qu'un test linéaire ordinaire. Les compétences évaluées sont la compréhension orale, la compréhension écrite ainsi que l'expression écrite courte. Les items qui le composent sont issus d'un long cycle de validation mêlant analyses qualitatives à l'aide d'enseignants experts de plusieurs universités, et analyses quantitatives sur de larges populations d'étudiants de différentes régions, à partir desquels sont effectuées les observations psychométriques (Cervini et Jouannaud, 2015).

Outre le score général et le score pour chaque compétence calculés en fin de passation, de nombreuses informations sur la performance de l'étudiant sont enregistrées sur la plateforme du test. Pour chaque passation, la plateforme enregistre le détail des réponses de l'étudiant – qui peut être croisé avec les types d'exercice ou les focus langagiers –, le temps passé sur chaque item, le détail des exercices présentés, la filière, l'année d'étude, les langues parlées par l'étudiant etc.

Pourtant, bien peu de ces informations sont exploitées aujourd'hui, au-delà des vérifications manuelles du bon fonctionnement des tests par nos équipes d'ingénieurs.

Nous nous retrouvons donc avec une grande quantité de données qui, si elles étaient traitées et présentées de manière ergonomique et efficace aux utilisateurs, permettraient aux apprenants de recevoir un *feedback* plus approfondi et personnalisé sur leur performance. Ces informations, pourraient permettre également aux institutions d'avoir une vue d'ensemble sur les résultats des passations d'une même session, ou d'une même filière sur une période donnée ; et aux concepteurs de comparer facilement un grand nombre de données tout en automatisant certaines analyses psychométriques.

Ainsi nous proposons la conception d'un tableau de bord spécifique pour chacun de ces utilisateurs. La conception de ces outils a démarré à titre expérimental depuis 2017, et notre présentation vise à discuter des différents besoins et ressentis des utilisateurs, dans l'objectif d'adapter au mieux nos outils.

Le tableau de bord pour les institutions sera spécifiquement étudié pour assister les institutions dans la création de groupes de niveaux adaptés aux étudiants arrivant au centre de langue en début d'année. Nous travaillons notamment sur un programme de découpage automatique de la population en groupe de niveaux, en fonction des réponses de chaque étudiant et de la difficulté des items. Ce tableau de bord permettra également la cartographie des compétences langagières d'un groupe d'apprenants pour les enseignants. Cela peut se révéler d'une aide précieuse lorsqu'il s'agit de préparer les activités d'enseignement en début d'année. Il permettra aussi facilement d'accéder aux tableaux de bord individuels de chaque étudiant.

Un deuxième tableau de bord permettra aux ingénieurs concepteurs du test de visualiser facilement les résultats d'un grand nombre de passations, de comparer les résultats de différents établissements ou de différentes versions d'un test, d'identifier les mauvais paramétrages, les items défectueux, les passations atypiques etc., afin d'améliorer l'efficacité du positionnement sur le long terme, en s'adaptant aux générations d'étudiants. Ce tableau automatisera une partie des analyses qui sont faites aujourd'hui à la main par chaque équipe-langue, et constituera une base pour les analyses psychométriques nécessaires à la validation de chaque test après leur déploiement.

Enfin, le tableau de bord personnel sera accessible et téléchargeable par l'étudiant à tout moment de son apprentissage et viendra enrichir la page de scores qui s'affiche actuellement à la fin de chaque passation. Il donnera des indications sur ses résultats en fonction de la compétence langagière, des types de tâches et des focus langagiers. Il calculera le temps nécessaire pour répondre au différents types d'exercices. Il sera possible à l'étudiant de visualiser sa progression sur plusieurs passations, identifier les points qu'il maîtrise et ceux qu'il doit travailler encore. Il pourrait également comparer ses résultats à la moyenne de sa classe ou de sa filière, si l'institution juge cela utile pour son apprentissage.

Nous connaissons l'importance du *feedback*, qui permet aux apprenants de mieux se saisir de leur apprentissage, de réviser éventuellement leurs stratégies et donc, au final, d'être plus autonomes et motivés (Bransford, Brown et Cocking, 2000). Dans un cours de langue classique, il n'est pas toujours possible aux enseignants de faire un diagnostic personnalisé de façon régulière à tous leurs apprenants, en raison du temps ou du nombre d'étudiants par classe (Alderson, 2015, p. 38). C'est là tout l'intérêt du genre de *feedback* proposé par notre système. Il peut être aussi fréquent que le désire l'étudiant puisqu'il ne requiert pas l'intervention de l'enseignant, il est instantané car entièrement automatique, objectif et entièrement basé sur la performance de l'étudiant dans les compétences couvertes par le test.

Ce système nous donne ainsi la possibilité de permettre à chaque apprenant de recevoir un diagnostic personnalisé de son apprentissage, sans démultiplier le temps de travail des enseignants. Il est ainsi un premier pas vers la transformation de notre test de positionnement en test diagnostique. Des techniques statistiques ont déjà été proposées pour ce faire (Liu, 2015 ; Buck et Tatsuoka, 1998), mais notre système est plus simple dans la mesure où il ne suppose pas de traitement statistique sophistiqué et propose simplement une façon de visualiser les données enregistrées par le logiciel.

En parallèle au projet de tableaux de bord, une équipe de statisticiens de notre établissement s'est lancée, en collaboration avec quelques concepteurs du test, dans la modélisation des principaux profils langagiers de nos apprenants, à partir du croisement des données d'un grand nombre de passations avec les caractéristiques des tâches et des items des différents tests. En suivant ce chemin, nous tendons vers une étude diagnostique quantitative de notre population d'apprenants, qui peut constituer un complément intéressant aux diagnostics automatiques et personnalisés, plus qualitatifs, sur la base des données de chaque passation.

Les concepteurs du test sont enseignants-chercheurs pour la majorité, et tous sont conscients de ce manque souvent ressenti par les apprenants, d'un feedback approprié sur leurs compétences ; mais aussi de cette frustration en tant qu'enseignant de ne pas toujours avoir le temps de le leur donner. Par le biais de ces tableaux de bords, nous souhaitons mettre tout en œuvre pour donner le maximum aux étudiants et aux institutions à partir de ce qui peut être évalué le temps de la passation du test, et entre plusieurs passations sur le long terme. Au-delà du positionnement, le test SELF permettra alors d'aider l'enseignant à diagnostiquer les compétences des étudiants, tout en donnant à ces derniers plus d'autonomie sur l'évaluation de leurs connaissances, l'appréciation de leur progression, et dans la mise en place de stratégies d'apprentissage adaptées à leur profil tout au long de leur étude de la langue.



RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Alderson, J.-C., Haapakangas, E.-L., Huhta, A., Nieminen, L. et Ullakonoja, R. (2015). *The Diagnosis of Reading in a Second or Foreign Language*. New-York, États-Unis : Routledge.
- Bransford, J., Brown, A. et Cocking, R. (2000). *How people learn: brain, mind, experience, and school* (expanded ed.). Washington, États-Unis : National Academy Press.

Buck, G. et Tatsuoka, K. (1998). Application of the rule-space procedure to language testing: Examining attributes of a free response listening test. *Language Testing*, 15 (2), 118-142.

Cervini, C. et Jouannaud, M. P. (2015). Ouvertures et tensions liées à la conception d'un système d'évaluation numérique multilingue en ligne dans une perspective communicative et actionnelle. *ALSIC*, 18(2).

Liu, H. H. T. (2014). The Conceptualization and Operationalization of Diagnostic Testing in Second and Foreign Language Assessment. *Working Papers in TESOL & Applied Linguistics*, 14(1), 1-12.

Repéré à
http://tesolal.columbia.edu/article/diagnostic-testing?article=diagnostic-testing&post_type=article&name=diagnostic-testing

L'évaluation de la compréhension orale en classe de FLE : types, outils et méthodes

Recherche empirique

DOULATE SEROURI Hamida

Université de Tiaret, ELILAF, équipe 5 : Environnement linguistique et didactique du FLE (Algérie)

Compréhension orale, évaluation, construction de sens, écoute, outils d'évaluation



L'enseignement du français langue étrangère a pris conscience des nécessités évaluatives et du besoin de mesurer les résultats des apprenants. En effet, l'action d'évaluer consiste à « attribuer une valeur à quelque chose, événement, situation, produit » (Raynal et Rieunier, 2007, p. 126). Elle permet d'examiner le degré d'adéquation entre un ensemble d'informations et un ensemble de critères adéquats à l'objectif fixé en vue de prendre une décision. De même, Martinez souligne que « l'activité de l'enseignement consiste à mesurer et à apprécier » (2004, p. 43). Ainsi, la plupart des didacticiens s'accordent à dire que l'évaluation est l'action de donner une valeur à une tâche. Il faut retenir aussi que les résultats obtenus ne peuvent être analysés que par rapport aux objectifs et aux critères déjà mis en place.

Par ailleurs, les différentes compétences de communication ne s'évaluent pas de la même manière. Chacune d'elles implique la réalisation d'une tâche précise et répond à certains objectifs. La compréhension orale est motivée par une méthode d'écoute permettant d'atteindre un objectif précis à savoir la compréhension d'une information globale, particulière, détaillée ou implicite. Elle permet à l'apprenant de s'adapter à différentes situations d'écoute : « Rien de commun entre écouter une conversation entre locuteurs natifs et écouter des annonces dans une gare » (Veltcheff et Hilton, 2003, p. 80). C'est la raison pour laquelle différents outils et méthodes sont mis en place pour évaluer la compétence de compréhension orale en classe du français langue étrangère.

Évaluer la compréhension orale exige de l'évaluateur la capacité de mesurer si l'apprenant saisit les informations d'un message sonore. Il n'est pas question de mesurer et juger la manière dont il s'exprime car le piège est souvent d'associer la compréhension orale à l'expression orale et/ou écrite.

Parmi les éléments à évaluer, l'enseignant doit évaluer la capacité de l'apprenant à discriminer les différents sons de la langue étrangère. Celui qui ne les entend pas ne pourra pas les reproduire, ce qui posera un problème en expression orale. Il veille aussi à vérifier la capacité à repérer des bruits de fond, des voix, des schémas intonatifs car le repérage des indices non linguistiques permet d'avoir une idée sur le contexte et la situation d'énonciation. L'apprenant sera capable d'anticiper le contenu du message sonore et de construire des hypothèses de sens.

En outre, l'évaluateur doit vérifier la capacité de l'apprenant à repérer des éléments lexicaux et syntaxiques, c'est-à-dire mesurer son degré de mémorisation du bagage lexical notamment la restitution des mots porteurs de sens et la capacité à segmenter le flux sonore à l'aide des marques syntaxiques qui caractérisent l'oral.

Enfin, il est nécessaire d'évaluer la capacité à classer des éléments repérés par champs lexicaux et par catégories grammaticales. Cela permet de vérifier que l'apprenant est capable d'ordonner ses repères et de mettre en réseau des indices lexicaux afin de construire progressivement le sens.

L'évaluation dans son sens large passe par trois étapes à savoir l'évaluation diagnostique, l'évaluation formative et l'évaluation sommative. Ces moments d'évaluation s'appliquent aussi à la compréhension de l'oral. Dans notre intervention, nous nous demandons en quoi l'entraînement à l'écoute de documents en langue étrangère permet le développement de la compétence de compréhension orale chez les étudiants et comment nous pouvons évaluer cette compétence. Nous allons mettre l'accent sur l'évaluation diagnostique et l'évaluation formative dans une visée autonomisante. Nous partons d'une recherche empirique qui a été réalisée avec les étudiants de 1^{ère} année de licence de français au département des lettres et langues étrangères à l'université Ibn Khaldoun de Tiaret au cours de l'année universitaire 2013-2014. Nous avons porté notre choix sur un groupe expérimental composé de 37 étudiants. Les documents oraux qui ont été testés sont au nombre de 14. Nous avons choisi des documents audio que nous avons téléchargés via le site Gabfle (documents sonores destinés aux apprenants du français langue étrangère). Les locuteurs utilisent le langage familier, l'enregistrement est clair, sans bruit. De même, les activités proposées sont généralement des interviews traitant des sujets de culture générale et des débats qui abordent des problèmes sociaux d'actualité. Nous avons aussi sélectionné des vidéos que nous avons téléchargées via internet (TV5 monde, Euronews, Discovery, Youtube) qui représentent des documentaires (enregistrés en français standard), des reportages, des portraits. Ces documents traitent des thèmes variés : scientifique, littéraire, culturel, etc. Le tableau ci-dessous donne un aperçu sur les activités de compréhension orale et le type d'évaluation :

Séances de compréhension orale						
	Type du document	Titre du document	Date de réalisation	Nombre de participants	Nature du document	Durée du document
Évaluation diagnostique	Annonces	Annonces dans des lieux publics	29/10/2013	31	Lu par l'enseignant	2 mn
	Émission de radio	L'actualité culturelle francophone	26/11/2013	28	Lu par l'enseignant	2 mn
	Guide touristique	Paris et l'évolution du français	03/12/2013	23	Lu par l'enseignant	2 mn 39s
	Reportage	Tokyo se dote d'un guide numérique	10/12/2013	28	Audiovisuel	2 mn 26s

Évaluation formative	Interview	Patricia et Christian déménagent	17/12/2013	21	Audio	4 mn 8s
	Exposé	L'épiphanie	07/01/2014	31	Audio	3 mn 10s
	Documentaire	Le soleil	14/01/2014	33	Audiovisuel	5 mn 35s
	Débat	L'ouverture des magasins le dimanche	21/01/2014	27	Audio	10 mn 25s
	Interview	Patricia et Christian comparent la France et l'Espagne	28/01/2014	33	Audio	6 mn 39s
	Reportage	Le château de Sédaiges	04/02/2014	28	Audiovisuel	5 mn 5s
	Documentaire	Le volcanisme	18/02/2014	34	Audiovisuel	3 mn 26s
	Reportage	Le paludisme sévère	23/04/2014	14	Audiovisuel	8 mn 45s
	Reportage	Sur les pas de Victor Hugo	30/04/2014	31	Audiovisuel	8 mn 14s
	Reportage	Coup de feu amical, la nouvelle série libano-syrienne	07/05/2014	30	Audiovisuel	8 mn 45s

Nous avons effectué une évaluation diagnostique afin de connaître le niveau des étudiants, les orienter en fonction de ce niveau et également pour pouvoir sélectionner les documents oraux et les exercices d'écoute qui correspondraient au niveau de la majorité du groupe-classe. Dans ce sens, Tagliante dit que « cette évaluation se fait par un état de lieu très précis en fonction de pré-requis définis concernant les savoirs et les savoir-faire. Elle cherche à faire connaître aussi bien à l'enseignant qu'à l'élève le niveau requis » (1991, p. 65).

Pour l'évaluation diagnostique, nous avons proposé au début du cursus quatre documents. Il s'agit d'exposer les étudiants à l'écoute des annonces dans des lieux publics, d'une émission de radio, d'un guide touristique et d'un reportage télévisé. Nous avons choisi des documents de niveau élémentaire (A1/A2). Après avoir obtenu les résultats des quatre tests de compréhension orale, nous avons analysé les effets du diagnostic sur l'apprentissage de la compréhension orale, c'est-à-dire les thèmes qui motivent davantage les apprenants, le type du document préféré, les exercices qui facilitent l'accès au sens. Ce qui nous a permis de préparer les documents et les exercices d'écoute pour l'évaluation formative.

L'objectif de l'évaluation formative est de vérifier le progrès des étudiants, de développer leur autonomie, d'adapter le dispositif pédagogique à la réalité de l'apprentissage et de gérer ce dernier. À cet effet, nous avons proposé dix tests de compréhension orale. Les documents oraux sélectionnés peuvent être classés dans les catégories suivantes : interview, exposé, débat, reportage et documentaire. Quant à la thématique abordée, nous avons opté pour le choix des sujets familiers et non familiers que l'on peut traiter dans la vie sociale et universitaire. Ils s'intéressent aussi à la culture générale et la civilisation. Cela dans le but de motiver les étudiants, de susciter leur curiosité et satisfaire leurs besoins.

Pour vérifier les différents aspects de la compréhension orale des documents oraux, nous avons proposé aux étudiants différentes tâches qui se réalisent de manière graduelle. Nous nous sommes inspirés des recherches menées en langue étrangère par Shohamy et Inbar (1991) qui ont mis en place trois types de tâches de compréhension :

On retrouve d'abord des questions générales qui donnent une mesure de l'habileté du sujet à faire des inférences ou à faire une synthèse de différentes idées et à établir les liens logiques qui existent entre elles. Un deuxième type de tâche consiste à repérer une information précise ou à comprendre le sens d'un mot. Le troisième type de tâche renvoie à des détails qui ne sont pas reliés au sujet du texte. (Cornaire, 1991, p. 136)

Quant à la démarche pédagogique, nous avons procédé d'abord par une écoute globale qui vise le traitement des questions générales. Ensuite, nous avons exposé les étudiants à une écoute sélective à partir de laquelle ils recherchent des informations précises. Enfin, une dernière écoute a été proposée dans le but de permettre aux étudiants de compléter leurs réponses et de corriger les erreurs.

En ce qui concerne les instruments de l'évaluation de la compréhension orale, nous avons choisi différents types d'exercices allant du plus simple au plus complexe. Il s'agissait des questionnaires (QCM, vrai / faux, oui / non), des questions de repérage et d'identification, des tableaux à compléter, des exercices à trous, des exercices d'appariement et des questions ouvertes. Nous avons recueilli les données à partir des réponses écrites des participants.

D'après les résultats auxquels nous avons abouti, il apparaît clairement que le groupe expérimental a réussi dans les quatre tests d'évaluation diagnostique, le taux de réussite étant entre 50% et 80%. En outre, nous avons constaté que le test 2 dont l'objectif est de rendre les étudiants capables de comprendre une émission de radio et le test 4 qui a pour objectif d'amener les étudiants à saisir l'essentiel d'un reportage télévisé ont été beaucoup privilégiés par les étudiants. Ceci nous conduit à expliquer les effets du diagnostic quant à la mise en pratique de l'approche axée sur la compréhension, le choix des activités, le niveau de compétence et les stratégies d'apprentissage adoptées par les participants.

En effet, nous avons décidé de sélectionner un contenu simple comme le recommande Postovsky (1970, cité dans Germain, 1993, p. 283) en évoquant la relation didactique dans l'étude des textes oraux. De même, nous avons pris en considération la vision de l'université d'Ottawa (1986) qui favorise l'approche thématique car le choix des thèmes à traiter en compréhension orale devrait satisfaire les besoins et les intérêts des apprenants. En ce qui concerne l'organisation du contenu, nous avons opté pour réaliser des tests en allant du simple au plus complexe (à partir des annonces simples jusqu'au visionnement d'un reportage). Pour les exercices de compréhension orale, nous avons choisi des exercices de repérage, d'identification, de sélection et de synthèse.

Cela permet à l'apprenant de développer son habileté à comprendre les textes oraux comme le confirme Germain : « ces tâches sont graduées en ce sens qu'elles vont de la sélection parmi des possibilités suggérées jusqu'à la reconstruction de textes » (1993, p. 291).

Enfin, ce diagnostic a montré l'apport de la psychologie cognitive dans l'apprentissage et le développement des habiletés réceptives orales. L'observation participante nous a permis de nous intégrer dans le groupe-classe afin d'observer du plus près la vie dans la classe du FLE. En fait, nous avons pu noter que les participants ont construit le sens à l'aide des stratégies cognitives (raisonner/déduire, analyser les expressions, prendre des notes, résumer, souligner) et des stratégies compensatoires (deviner intelligemment en utilisant des indices linguistiques).

En ce qui concerne les résultats de l'évaluation formative, nous avons enregistré de bons résultats, entre 54,67% et 75,23% lorsque nous avons contrôlé la compréhension orale des documents de type reportage et documentaire qui semblent enrichissants et motivants. Cette association image / texte facilite l'accès au sens en compréhension orale d'après les résultats de plusieurs recherches comme celle de Herron et Hanley (1992) qui montre que « le document vidéo était un élément facilitateur pour l'appropriation d'une langue étrangère » (Cornaire, 1998, p. 129). De même, Baltova (1994) a montré que « la vidéo présentait des avantages indéniables en ce qui a trait aux facteurs affectifs (comme la réduction du degré d'inquiétude face à un texte difficile) et à l'attention, qui devient plus soutenue » (Cornaire, 1998, p. 129).

Un autre facteur de réussite est lié au choix du type textuel comme l'interview et l'exposé car nous avons pu noter des résultats entre 54,17% et 75,60%. Les documents qui représentent des thèmes simples et se caractérisent par des traits se rapprochant de la langue parlée qu'on écoute tous les jours (énoncés courts, vocabulaire simple et familier) sont plus faciles à comprendre. Nous rejoignons le point de vue de Brown (1995) qui tente de montrer que n'importe quel texte est facile à comprendre s'il répond aux caractéristiques suivantes :

Un nombre limité de personnes ou d'objets ; des personnes ou des objets clairement distincts ; des relations spatiales simples ; le respect de l'ordre chronologique des événements ; un lien entre les différents énoncés ; la possibilité de relier facilement la nouvelle information aux connaissances antérieures. (Cornaire, 1998, p. 127)

En outre, les résultats obtenus montrent que les participants adoptent différentes stratégies afin d'accéder au sens du document mis à leur disposition en compréhension orale, ce qui nous permet de dire que l'entraînement à l'écoute permet de développer l'autonomie des apprenants. Ils cherchent eux-mêmes les moyens qui facilitent l'accès au sens. La prise de notes est une stratégie cognitive très efficace dans la mesure où elle permet aux sujets de conserver l'information et de la retrouver. De même, les participants ont eu recours à l'analyse des expressions, au raisonnement et à la déduction. Certains arrivent à créer des liens mentaux (regrouper / classer des éléments) ; ils prêtent aussi attention au document qu'ils écoutent.

Enfin, certains exercices comme les questionnaires (questions fermées, QCM) facilitent la tâche des participants en compréhension orale. C'est la raison pour laquelle nous avons noté un taux de réussite très élevé dans tous les tests proposés. C'est également pour cette raison que le Conseil de l'Europe propose ce genre d'exercices car ils guident les apprenants dans la réalisation de la tâche et vérifient leur compréhension :

Les questions à choix multiple offrent un double intérêt : elles guident les apprenants dans la découverte du texte, et permettent de tester la compréhension. Ils peuvent y trouver un indice qui les aidera à comprendre [...], ou avoir leur

attention attirée sur une idée du texte qu'ils n'auraient pas remarquée autrement.
(Sheils, 1993, p. 103)



RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Cornaire, C. (1998). *La compréhension orale*. Paris, France : Clé International.
- Germain, C. (1993). *Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*. Paris, France : Clé International.
- Martinez, P. (2004). *La didactique des langues étrangères* (4^e éd.). Paris, France : PUF.
- Raynal, F. et Rieunier, A. (2007). *Pédagogie, dictionnaire de concepts clés : apprentissage, formation, psychologie cognitive* (6^e éd.). Paris, France : ESF.
- Sheils, J. (1993). *La communication dans la classe de langue. Projet n° 12 : Apprentissage et enseignement des langues vivantes aux fins de communication*. Repéré sur le site du Conseil de l'Europe (lien plus disponible) :
<https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/La%20communication%20dans%20la%20classe%20de%20langue%20web.pdf>, consulté le 05/11/2015
- Tagliante, C. (1991). *L'évaluation*. Paris, France : Clé International.
- Veltcheff, C. et Hilton, S. (2003). *L'évaluation en FLE*. Paris, France : Hachette.

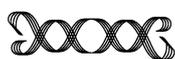
***Peer Review* – Rétroaction et retour réflexif**
grâce aux commentaires entre pairs :
vers une amélioration des performances pour l'expression orale
en continu

Compte-rendu de pratiques

FELCE Catherine

Université de Grenoble Alpes, LiDiLEM

Peer Review, expression orale, évaluation formative, allemand langue étrangère



La question de l'évaluation - et plus particulièrement de l'évaluation de l'oral - préoccupe les enseignants de langues confrontés à la multitude des paramètres en jeu et de critères qui, souvent considérés comme implicites, ne font que rarement l'objet d'un véritable enseignement et d'une prise en compte effective dans les pratiques évaluatives (Dumais, 2012). Au-delà de ce constat, se pose également la question de l'utilité de l'évaluation ou du feed-back fourni par les enseignants comme dispositif de remédiation et de modification, c'est-à-dire de son rôle dans le processus d'apprentissage lui-même. Notre communication s'inscrit dans ce questionnement et présente une expérience de co-évaluation de présentations orales effectuées par les étudiants à l'issue d'une séquence d'apprentissage autour d'un thème donné. Comment repenser l'évaluation dans une perspective réellement formative ? Sous quelle(s) modalité(s) fournir un retour qui ait un impact à la fois sur la préparation de tels projets et sur la performance communicative des apprenants, prise au sens large ? Comment, enfin, amener les apprenants à prendre une part active dans les pratiques évaluatives pour que cela profite en retour au développement de leur autonomie dans la préparation et la gestion des différentes tâches langagières qu'ils pourront être amenés à effectuer au cours de leur apprentissage, et au-delà ?

Dans le cadre des enseignements d'allemand dispensés au sein du Centre de Langue dans lequel nous intervenons, les étudiants travaillent autour de deux thématiques proposées chaque semestre à chaque niveau (de A1 à B2). A l'issue d'une séquence de 4 à 5 semaines, ils sont invités à réaliser une tâche spécifique sous la forme d'une présentation orale (projet) d'une dizaine de minutes en lien avec la thématique étudiée. La tâche clôt ainsi la séquence d'apprentissage et définit le cadre (situation communicative) et la modalité (orale) à respecter, tout en proposant des pistes pour orienter les recherches à effectuer en vue de la réalisation du projet. Pour autant, elle ne spécifie pas de manière directive des attendus précis sur la forme, le contenu ou les moyens langagiers à mobiliser.

Du côté des apprenants, l'expression orale, de surcroît en langue étrangère, est souvent assimilée à une situation de stress difficile à surmonter (peur de parler en public, angoisse de ne pas trouver les mots pour s'exprimer, manque de spontanéité en langue étrangère, difficulté à être à l'aise quand les regards convergent vers soi). Pour échapper à ces écueils, nous avons souvent constaté lors de présentations orales passées que la préparation d'un texte entièrement rédigé et lu devant le groupe semble s'imposer comme alternative, avec la croyance que le support textuel permet à la fois de limiter les imprévus et d'échapper au regard des autres. Ceci a par ailleurs pour conséquence que le support visuel préparé remplit rarement une fonction clairement identifiée et que les phrases produites en langue étrangère par des apprenants de niveau intermédiaire (A2 et B1) ne sont pas toujours compréhensibles pour l'auditoire dont l'attention est par ailleurs fluctuante. On ne saurait blâmer les apprenants, qui ont effectué un travail et essayent de le mener à bien d'une manière rassurante pour eux, mais en méconnaissant ce faisant les critères qui font qu'une présentation orale est réussie. Cette méconnaissance peut être volontaire ou pas, mais on peut considérer que la culture éducative et évaluative de l'enseignement institutionnel a aussi sa responsabilité dans cette attitude (Dolz et Schneuwly, 2009).

Face à ces insatisfactions, nous avons amorcé entre enseignants une réflexion sur les objectifs d'apprentissage que nous associons à ce type de tâche ainsi que sur la manière d'impliquer les étudiants différemment, que ce soit dans leur travail préparatoire ou lors de l'écoute des différentes présentations. Il nous a semblé avant tout nécessaire de dépasser la priorité que nous accordions dans l'évaluation aux aspects langagiers et de donner du poids à la mise en forme et à l'attention que pourraient accorder les étudiants à la manière dont sont perçues les présentations orales. Dans ces conditions, l'évaluation de la performance n'est plus nécessairement une prérogative de l'enseignant, mais peut être prise en charge par chaque participant, qui est invité à faire part de sa propre réception des performances observées. Nous avons ainsi proposé à des groupes de niveau A2 et B1 d'expérimenter un dispositif de commentaires qualitatifs entre pairs (*Peer Review*) lors des présentations orales, tout en leur précisant que ces présentations ne feraient pas l'objet d'une évaluation chiffrée de notre part. Les commentaires entre pairs peuvent en effet constituer un moyen d'apprécier⁶ la qualité (les points forts ou les manques) des présentations orales dans une perspective formative. Nicol, Thomson et Breslin (2014) appellent à un changement de paradigme dans la culture évaluative et resituent les pratiques entre pairs dans la perspective socioconstructiviste qui s'est depuis longtemps établie dans les recherches sur l'apprentissage sans pour autant se répercuter immédiatement dans le domaine de l'évaluation. Pour les chercheurs, le fait de recevoir des pairs, mais aussi de produire pour eux, des commentaires destinés à améliorer la performance observée, a un effet plus positif sur l'apprentissage que le feed-back reçu de la part du seul enseignant (Topping, 2009). Accessibilité des messages, variété des retours et plus grande chance d'y trouver une utilité, prise en compte de la multiplicité des récepteurs de son message, sont autant de points qui caractérisent la plus-value apportée par les commentaires entre pairs.

Pour préparer l'observation et pouvoir fonder les commentaires donnés sur des critères observables et non sur des appréciations subjectives, nous avons dans un premier temps voulu

⁶ Nous préférons volontairement ce terme à celui d'évaluer, de juger ou de critiquer. Il ne s'agit pas pour les pairs de donner une note ou de sanctionner la qualité linguistique des productions orales qui sont présentées, mais de donner un avis sur leur réception des différentes performances.

rendre explicites un certain nombre de critères. Nous avons en premier lieu cherché à identifier les déficits et les réussites dans les présentations auxquelles nous avons assisté, de manière à formuler simplement des objectifs qui puissent représenter des enjeux clairs pour les étudiants. Il s'agit en effet :

- de respecter les caractéristiques du genre (discours oral adressé à un auditoire),
- d'interroger la manière de présenter en termes d'attitude, de posture, de voix, de longueur ou de modulation des phrases,
- de prendre en compte l'attention de son auditoire (son intérêt, son implication, son niveau de langue),
- de se préparer de manière spécifique (autrement que pour un travail écrit et qu'à travers la rédaction intégrale d'un contenu destiné à être lu).

Une séance de cours a été consacrée à la présentation aux étudiants du projet à effectuer et des enjeux que nous avons déterminés :

- parler vs lire un texte
- préparer une production orale vs production écrite
- prendre en compte l'auditoire vs parler pour soi
- élaborer une présentation en langue étrangère vs langue maternelle

Ils ont alors réfléchi en petits groupes à des critères d'appréciation correspondant à chacun de ces points. La mise en commun a donné lieu à l'élaboration d'un guide pour la préparation et le commentaire des prestations des pairs. Et c'est sur la base de critères communément définis que ces commentaires ont été attribués lors de la séance dédiée aux présentations orales. Chaque étudiant présentant son projet a reçu un feedback de chaque auditeur sous la forme d'un commentaire en trois points :

- 1- un aspect que j'ai trouvé particulièrement réussi
- 2- un point qui devrait selon moi être amélioré
- 3- un autre élément que je trouve positif

Cette construction « en sandwich » permet de faire ressortir les aspects positifs des prestations tout en relativisant la critique qui peut être faite. Nous avons ensuite demandé aux étudiants de rédiger chez eux une synthèse de l'ensemble des commentaires reçus et d'en tirer des enseignements pour la préparation de leur second projet en fin de semestre. Ce continuum nous semble particulièrement intéressant dans la démarche rétroactive ; le fait de recevoir des commentaires permet de modifier le travail présenté, mais plus encore, le fait de devoir en produire pour d'autres favorise le retour réflexif et l'auto-évaluation de sa propre performance. Le questionnaire que nous avons fait passer aux étudiants suite à cette expérimentation semble confirmer l'apport positif de ce type d'évaluation dans l'amélioration des performances observées.

L'analyse des synthèses rédigées par les étudiants permet de faire émerger plusieurs aspects quant à la perception qu'ils ont de leur performance et des modifications qu'ils souhaitent apporter à leur préparation, à leur compétence langagière ou à leur manière de se mettre en scène. De l'expérience menée nous tirons des observations qui constituent un point d'appui pour le développement d'un dispositif susceptible d'améliorer l'accompagnement et l'évaluation des performances orales des étudiants. La pratique du Peer Review mérite selon nous d'être reconduite avec l'aide d'outils plus aboutis mais aussi plus faciles à implémenter dans le contexte spécifique de nos enseignements.

L'enjeu de ce type de feedback concerne aussi les enseignants, qui doivent se montrer prêts à abandonner certaines prérogatives en se détachant de la seule correction linguistique

pour accorder à des composantes transversales (posture et gestuelle, modulation des intonations, moyens de capter et de maintenir l'attention de l'auditoire, intégration et recours pertinents à des éléments visuels, entre autres savoir-faire) une véritable place dans la pratique de l'oral en langue étrangère.

Il serait enfin intéressant de pouvoir mesurer l'impact sur la production langagière elle-même ; nous faisons en effet l'hypothèse qu'une amélioration des présentations dans leurs aspects transversaux est susceptible d'accompagner, voire de favoriser une mise en œuvre langagière plus conforme et plus à même de mettre les apprenants en confiance dans leur usage de la langue étrangère.



RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Dolz, J. et Schneuwly, B. (2009). *Pour un enseignement de l'oral: Initiation aux genres formels à l'école*. Paris, France : ESF Éditeur.

Dumais, C. (2012). Les effets de l'évaluation par les pairs sur les pratiques de communication orale d'élèves de troisième secondaire. *Québec Français*, (166), 68-76.

Nicol, D., Thomson, A. et Breslin, C. (2014). Rethinking feedback practices in higher education: a peer review perspective. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 39(1), 102-122.

Topping, K. J. (2009). Peer Assessment. *Theory Into Practice*, 48(1), 20-27.

Évaluation et accompagnement des étudiants en L1 Économie - Gestion dans le cadre d'un cours d'anglais en ligne fondé sur le film *The Big Short*

Présentation de dispositif d'enseignement-apprentissage - Compte-rendu de pratiques

FIERRO Monica

Université Paris Descartes, Laboratoire EDA

Autoévaluation, évaluation par les pairs, cours en ligne, accompagnement



L'autonomie de l'apprenant est devenue un aspect central pour la didactique des langues, elle est le résultat d'une évolution pédagogique qui vise à préparer les apprenants aux apprentissages permanents et constamment changeants de la vie scolaire et extra-scolaire, leur offrant les outils pour apprendre à organiser et gérer leur propre apprentissage (Camilleri, 2002). L'évaluation de son progrès fait partie des apprentissages et savoir-faire que l'apprenant doit acquérir. Pourtant, dans les différents dispositifs d'enseignement, l'évaluation faite par l'enseignant est celle qui prime, l'apprenant n'est donc pas acteur dans la définition de l'évaluation. De ce fait, il n'avance pas dans son chemin pour devenir autonome dans la mesure où il n'est pas incité à s'interroger sur la manière la plus adaptée pour mesurer son apprentissage. Ainsi, des pratiques comme l'autoévaluation et l'évaluation entre pairs s'avèrent utiles pour impliquer les apprenants dans leur apprentissage.

L'apprentissage des langues à l'aide des ordinateurs en cours de langue a été longuement exploité, soulignant les opportunités pour le développement de l'autonomie de l'apprenant et son importance dans l'apprentissage. Les centres de langues se sont enrichis non seulement avec des moyens physiques comme des livrets, fiches pédagogiques, modèles d'autoévaluation mais aussi avec des supports qui favorisent l'autonomie de l'apprenant proposant des entretiens de conseil et un accompagnement à l'apprenant (Carton, 2009). De nos jours, l'accès facile à internet met à disposition des apprenants une vaste offre des contenus en anglais, facilitant leur contact informel avec la langue et l'acquisition incidente de vocabulaire (Sockett, 2014). Ainsi, les apprenants ont aujourd'hui la possibilité de se connecter et d'entrer en contact avec des contenus authentiques choisis selon leurs besoins ou intérêts à portée d'un clic. Les plateformes d'enseignement à distance, comme Moodle dans le cas de notre étude, se présentent comme une possibilité d'intégrer ces contenus authentiques dans un cadre formel en ligne. De plus, la plateforme permet à l'enseignant d'accompagner les apprenants dans chaque étape de leur apprentissage et de leur proposer les supports pédagogiques pertinents de manière accessible et en permanence. Étant donné les fonctionnalités pédagogiques de ces plateformes et leur logique socioconstructiviste,

elles pourraient être conçues comme un dispositif alternatif du centre de langues, dans un cadre virtuel où l'apprenant est autonome et où il est incité à s'autoévaluer et à évaluer ses camarades.

Les pratiques informelles en ligne, telles que le visionnage de films et de séries en anglais, étant des activités de loisir réalisées de manière autonome par les apprenants, nous anticipons une augmentation de leur motivation pour s'impliquer dans leur apprentissage dès lors que les contenus liés à ces pratiques sont intégrés dans le cours. Ces nouveaux contextes d'enseignement ainsi que les défis actuels dans l'enseignement supérieur font évoluer le rôle de l'enseignant, surtout dans le cas des formations à distance (Ferone, 2017). Les développements technologiques qui font évoluer la formation initiale, ajoutés aux enjeux politiques et budgétaires actuels des universités françaises impliquent des changements qui demandent à l'enseignant de nouvelles compétences à développer. Ces compétences supposent de prendre le rôle de concepteur pédagogique, et impliquent des capacités sociales, cognitives et d'évaluation (Papi, 2016).

Dans le cadre de cours en ligne, l'accompagnement par l'enseignant représente un fil conducteur indispensable pour que l'apprenant se sente guidé dans le développement de ses compétences, tout en restant autonome. L'enseignant joue aussi un nouveau rôle de tuteur qui implique des enjeux pédagogiques et d'évaluation. L'importance des facteurs affectifs dans l'acquisition des langues étrangères est indéniable (Dörnyei et Murphey, 2003 ; Arnold, J., 2006) et l'est d'autant plus dans le cadre des cours en ligne car la réussite de l'apprenant dépendra aussi de la dynamique de groupe qui s'établira dans l'environnement virtuel.

Le visionnage de films et séries en anglais étant une activité très répandue parmi les étudiants, il s'avère pertinent d'utiliser des contenus de fiction à substrat professionnel (FASP) (Chapon, 2015). L'utilisation de ces fictions dans des cours en ligne permettrait de travailler un vocabulaire spécifique du domaine de l'apprenant LanSAD⁷, de nourrir la connaissance culturelle des apprenants ainsi que de chercher à maintenir une motivation tout au long de leur apprentissage.

Cette communication porte sur les résultats obtenus lors d'un cours d'anglais en ligne sur la plateforme Moodle à l'intention de 300 étudiants en Licence 1 Économie – Gestion, répartis chaque semestre dans cinq groupes de 30 étudiants. Elle est fondée sur un cours tenu sur l'année 2017-2018 qui s'est appuyé sur des contenus de FASP dans le domaine économique, notamment sur le film *The Big Short*. La conception du cours s'est inspirée de l'analyse des données recueillies dans un questionnaire préalable sur l'enseignement et l'apprentissage informel des langues à l'Université. Trois cours, de niveaux débutant, intermédiaire et avancé, ont été conçus pour la Licence 1 Économie – Gestion de l'Université. Le cours de niveau intermédiaire, qui nous concerne ici, exploitait des extraits courts du film, suivis d'activités qui visaient le développement des compétences langagières des étudiants. Ces activités recouvraient par exemple la compréhension orale des extraits et compréhension écrite des textes d'appui, des productions orales utilisant la fonctionnalité enregistrement de la plateforme ainsi que celle permettant le téléchargement de vidéos réalisées par les apprenants, et des productions écrites via le forum du groupe. Le cours visait aussi l'acquisition du vocabulaire propre au domaine de l'économie et l'exploration des facteurs culturels véhiculés par les FASP. Le tuteur rappelait de manière hebdomadaire aux étudiants l'importance du travail autonome et de la bonne gestion du temps.

Les étudiants ont été sollicités au début du cours pour réaliser une autoévaluation sur leur niveau de langue sous forme d'un questionnaire court en ligne, ce qui leur permettait ensuite d'avoir accès

⁷ LanSAD : Langues pour spécialistes d'autres disciplines.

à l'un des trois cours. Étant donné que le cours se déroulait entièrement en ligne, un système efficace d'accompagnement à distance s'imposait. L'utilisation de vidéos, de forums et d'autres ressources en ligne ont permis de maintenir la participation active au cours. Les apprenants ont été aussi incités en permanence à évaluer leurs pairs en utilisant le forum de leur groupe. Ils argumentaient leurs opinions sur le travail de leurs camarades, tenant compte des aspects tels que le respect de la consigne, la créativité et l'utilisation du nouveau vocabulaire, entre autres. Ils interagissaient en répondant aux discussions initiées d'eux-mêmes, directement sur la plateforme.

Cette communication s'interroge sur l'efficacité des outils d'accompagnement pour favoriser l'autonomie des apprenants ainsi que sur les stratégies mises en place pour les impliquer et les motiver. Elle présente les résultats obtenus pendant une année de cours en termes de participation, d'interaction, d'autoévaluation, d'évaluation entre pairs et d'accompagnement. Les résultats proviennent notamment des données extraites des forums, des trois questionnaires et des études de cas. Les trois questionnaires ont permis de répondre aux questions sur la perception des apprenants face à leur expérience dans leurs cours de langue. Ils ont été interrogés notamment sur leurs pratiques informelles et sur l'effet que l'utilisation des films avait eu sur leur motivation, sur l'accompagnement reçu et sur la manière dont ils ont été évalués et dont ils ont évalué leurs pairs.



RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Arnold, J. (2006). Comment les facteurs affectifs influencent-ils l'apprentissage d'une langue étrangère ? *Ela. Études de linguistique appliquée*, 144(4), 407-425.
- Camilleri, A. (2002). *Introduction de l'autonomie de l'apprenant dans la formation des enseignants*. Strasbourg, France : Éditions du Conseil de l'Europe.
- Carton, F. (2009). L'autonomie, un objectif de formation. *Le Français dans le monde. Recherches et applications*, 50, 57-66.
- Chapon, F. (2015). *Fiction à substrat professionnel télévisuel comme voie d'accès à l'enseignement/apprentissage de l'anglais juridique* (Thèse de doctorat, Université Grenoble Alpes).
- Dörnyei, Z. et Murphey, T. (2003). *Group Dynamics in the Language Classroom*. Cambridge, Royaume-Uni : Cambridge University Press.
- Ferone, G. (2017). Effets perçus de l'engagement en formation à distance sur les pratiques et les compétences des enseignants du supérieur. *Distances et médiations des savoirs*, 18. doi: 10.4000/dms.1890
- Papi, C. (2016). De l'évolution du métier d'enseignant à distance. *Sticef*, 23(1) 15-45.
- Socket, G. (2014). *The online informal learning of English*. Basingstoke, Royaume-Uni : Palgrave Macmillan.

Changement de paradigme dans l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation des langues à l'université

Comment y arriver ?

Compte-rendu de pratiques

FISCHER Johann

Georg-August-Universität Göttingen, ZESS (Allemagne)

Approche actionnelle, changement de paradigme, enseignement / apprentissage / évaluation, autonomie



Dans cet atelier, nous présenterons notre expérience concernant l'introduction de l'approche actionnelle dans l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation des langues dans les cours de langues dans différentes universités allemandes et dans le réseau UNICert, nous aborderons également les défis et les opportunités de ce changement, expliquerons les critères de réussite et discuterons avec les participant·e·s des résultats d'un tel projet.

L'approche actionnelle a été tout d'abord introduite dans l'enseignement dans les années 1990 (Willis et Willis, 2007) pour ensuite être utilisée dans le cadre de l'évaluation. De ce fait, les concepteurs de cours ont créé des modèles pour des cours de langues basés sur la simulation globale (Caré et Debyser, 1995 ; Yaiche, 1996), le projet (Ribé et Vidal, 1993) ou l'étude de cas (Almagro Esteban et Pérez Cañado, 2004 ; Uber Grosse 1988). L'idée fondamentale était de passer au-delà de l'approche communicative afin d'orienter les activités sur les apprenant·e·s, de leur accorder plus d'autonomie dans leur apprentissage, de leur confier la responsabilité d'un projet et par là du processus d'apprentissage, et de leur permettre d'utiliser leurs connaissances et leurs compétences personnelles pour produire des documents écrits et oraux pertinents en langue étrangère et destinés à un public ciblé. Dans ce but, des activités suivant des modèles et stimulant des situations de communication authentiques, réelles ou réalistes, ont été créées.

Le rôle de l'enseignant a donc évolué vers celui de modérateur, puisque les apprenant·e·s décident du contenu, des objectifs et de l'évolution de leur projet, tandis que l'enseignant-modérateur cherche à trouver une tâche authentique qui corresponde aux centres d'intérêts, aux compétences et aux besoins des apprenant·e·s. Il guide le groupe d'apprenant·e·s, les aide à produire leurs textes et surtout, il leur fait un retour sur leurs performances linguistiques et pragmatiques, sur comment ils ont réussi à maîtriser la tâche, en mettant en évidence leurs points forts et les aspects à développer davantage. Le cours de langue dépasse ainsi les aspects purement linguistiques et prend aussi en compte des compétences transversales comme le travail en groupe, la résolution de problèmes ou encore les aspects organisationnels.

En Allemagne, depuis les années 1980 et 1990, l'approche actionnelle a gagné du terrain dans l'enseignement, surtout au niveau universitaire, par exemple dans le cadre de l'enseignement des langues de spécialité, et également dans les entreprises, pour la formation continue. Étant donné que l'enseignement des langues dans le secondaire suit bien souvent une didactique plutôt traditionnelle, certain·e·s apprenant·e·s ont parfois des difficultés à s'adapter à cette approche didactique et demandent par exemple des traductions de mots inconnus et des exercices de grammaire classiques. Il faut alors leur expliquer l'approche actionnelle et ses avantages et les guider pendant les premières séances pour qu'ils/elles réussissent les activités de projet ou de simulation. Mais en règle générale, les étudiant·e·s s'adaptent bien à cette approche, étant donné que les contenus de cours leur paraissent en lien avec leurs études et pertinents dans la perspective de leurs futures activités professionnelles, ce qui a un impact très positif sur leur motivation, sur leur participation aux activités en cours et sur la réalisation des tâches à effectuer en dehors du cours.

Dans notre pratique personnelle de l'approche actionnelle, nous avons pu constater (à l'intérieur de nos institutions et le réseau UNICert) que les progrès des étudiant·e·s étaient considérables comparés à ceux réalisés dans le cadre d'une approche plus traditionnelle, nous avons donc poursuivi sur cette voie et essayé d'adapter le plus possible les contenus du cours et les matériaux existants à notre nouveau programme d'enseignement. Restait le décalage évident entre une conception de l'enseignement adaptée aux besoins et aux intérêts des apprenant·e·s et une approche très traditionnelle de l'évaluation, sous forme d'un examen final. Certain·e·s étudiant·e·s nous ont exprimé leur mécontentement : les un·e·s nous demandaient quand ils/elles seraient préparé·e·s à l'examen et les autres nous disaient qu'ils/elles avaient bien aimé le cours mais qu'ils/elles étaient très déçu·e·s par un examen qu'ils/elles considéraient plutôt ennuyeux parce qu'il n'était pas lié au projet du cours et parce que le contenu ne leur paraissait pas pertinent.

Pour y faire face, nous avons essayé d'intégrer certains éléments du projet des étudiant·e·s dans l'évaluation, c'est-à-dire d'abord dans les tâches de contrôle continu et ensuite dans l'examen final, ce qui a amélioré la conception du cours. Ceci nous a permis de travailler sur le même contexte et la thématique du début jusqu'à la fin du cours. Chaque élément est maintenant lié au projet des apprenant·e·s. Ceci a demandé une vision différente de l'évaluation des compétences réceptives (l'enseignant doit trouver des textes qui correspondent à la thématique du projet des apprenant·e·s) et également de l'évaluation des compétences productives : pour celles-ci, l'examinateur/rice doit abandonner des formats restreints comme les jeux de rôle avec une description de la situation et du rôle relativement précis, l'apprenant·e profite donc d'une plus grande variété et créativité dans ses productions et l'évaluateur/rice doit repenser ses critères d'évaluation, ce qui demande une révision des critères d'évaluation.

Parallèlement, nous avons commencé à « prêcher » l'approche actionnelle parmi les collègues, qui étaient intéressé·e·s mais avaient des difficultés à changer leurs pratiques de cours. Le changement d'approche ne pouvait fonctionner que si nous devions suivre un même programme ou s'il y avait des motivations concrètes comme des projets européens.

La coopération entre UNICert et CLES initiée au début des années 2000 a aidé UNICert à développer cette nouvelle approche à l'évaluation et à la diffusion de l'approche actionnelle en Allemagne. Le CLES nous a fait découvrir la conception monothématique de l'examen. À l'échelle nationale le comité UNICert a donc développé une réflexion pour concevoir des examens

monothématiques à tous les niveaux et pour toutes les langues enseignées dans les centres de langues allemands. Une certaine réticence persistait néanmoins contre le fait qu'une approche monothématique ne permettait plus de tester tous les contenus et tous les aspects grammaticaux du cours ; il a fallu convaincre les collègues de la nécessité d'un changement de paradigme et d'adhérer à l'idée que l'évaluation des compétences linguistiques dans une situation réelle ou réaliste, qui permet d'analyser en détail les compétences dans cette situation très spécifique, était tout aussi valable (ou même plus) que l'évaluation plutôt superficielle d'une série de connaissances.

À l'échelle institutionnelle, des programmes de formation continue pour nos enseignant-e-s ont partiellement aidé à introduire l'approche actionnelle avec succès dans tout le centre de langues de notre université, mais non pas à tous les niveaux. C'est lorsque l'équipe de coordinateurs/rices a décidé d'introduire l'approche actionnelle dans l'évaluation et la conception d'examens monothématiques à tous les niveaux du CECR que le centre a finalement réussi le changement d'approche didactique. Alors, les collègues (chargé-e-s de cours inclus) ont commencé à demander activement des programmes de formation pour réviser et restructurer leurs cours.

Au niveau national, le changement de paradigme est plus difficile à introduire et les programmes de formation continue, organisés par le réseau UNICert, ont des effets réduits, parce que la nouvelle approche reste une « proposition à prendre ou à laisser » et les participant-e-s rentrent dans leur routine quotidienne même après un stage de formation, ou sont confronté-e-s à la résistance des collègues qui ne se sentent pas prêt-e-s aux changements. Pour y arriver, il faut quelqu'un sur place qui connaisse bien l'approche et qui ait le pouvoir d'introduire des changements au niveau institutionnel, par exemple en introduisant un changement de conception des examens.

À l'échelle internationale, la coopération avec nos partenaires, c'est-à-dire ACERT, CertACLES, CLES et UNILANG, aide à convaincre les collègues. Une coopération dans le cadre de projets communs peut concentrer les ressources et donner plus de force à l'initiative. Mais il arrive que les collègues dans d'autres pays soient plus réticent-e-s aux changements, argumentant que leurs étudiant-e-s seraient « différent-e-s » ; on ne peut alors qu'aller sur place pour essayer de les convaincre et montrer l'exemple en organisant un cours basé sur l'approche actionnelle avec leurs propres étudiant-e-s.

Pour réussir le changement de paradigme et introduire l'approche actionnelle dans l'enseignement et l'évaluation des langues dans les centres de langues, nous avons donc identifié les facteurs favorables suivants :

- donner l'exemple et montrer aux collègues ce qui peut fonctionner et comment on peut concevoir les cours, et les aider à développer leurs propres approches en fonction de leurs besoins individuels,
- leur montrer des résultats de projets développés par les différents groupes d'étudiant-e-s,
- leur montrer que la conception d'un cours basé sur l'approche actionnelle ne demande pas plus de travail (une fois l'investissement initial effectué),
- réunir les ressources et coopérer avec des collègues à l'échelle nationale et internationale dans le cadre de la formation continue,
- organiser des stages de formation à l'échelle nationale et internationale et bénéficier des aides européennes,

- et surtout : introduire l'approche actionnelle dans l'évaluation finale pour réussir une approche actionnelle dans l'enseignement.

Dans cet atelier, nous voudrions donc discuter avec le public des critères de réussite et des obstacles rencontrés pour réussir le changement de paradigme, qui donne davantage d'autonomie et de responsabilité aux apprenant-e-s, non seulement dans l'apprentissage, mais aussi dans l'évaluation de leurs compétences. Nous voudrions également savoir comment, de leur côté, des collègues ont initié et favorisé le changement de paradigme et comment ils ont réussi à surmonter les obstacles identifiés.



RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Almagro Esteban, A. et Pérez Cañado, M. L. (2004). Making the case method work in teaching Business English: a case study. *English for Specific Purposes* 23(2), 137-161.
- Caré, J.-M. et Debyser, F. (1995). *Simulations globales*. Sèvres, France : CIEP.
- Grosse, C. U. (1988). The Case Study Approach to Teaching Business English. *English for Specific Purposes* 7(2), 131-136.
- Ribé, R. et Vidal, N. (1993). *Project Work*. Oxford, Royaume-Uni : Heinemann.
- Willis, J. et Willis, D. (2007). *Doing Task Based Teaching*. Oxford, Royaume-Uni : OUP.
- Yaiche, F. (1996). *Les simulations globales – mode d'emploi*. Paris, France : Hachette.

Logbook sur Moodle : un outil de suivi et d'évaluation en autonomie

Compte-rendu de pratiques

FOLCH Marie, PASCUAL Louise

IUT Paul Sabatier, CRIL

Moodle, autonomie, autoévaluation, accompagnement, qualité



L'ÉVOLUTION DE L'OUTIL DE SUIVI

Historique et contexte

Depuis son ouverture en 2010, le CRIL (Centre de Relations Internationales et de Langues) de l'IUT Paul Sabatier à Toulouse est au service des étudiants et du personnel. L'IUT dispense des formations allant du DUT à la licence professionnelle. Suivant les programmes pédagogiques, les étudiants sont amenés à suivre l'apprentissage d'une langue vivante étrangère, voire deux, et sont encouragés à s'inscrire dans une démarche de mobilité internationale. Pour répondre à ces objectifs, l'établissement s'est doté d'un Centre de Langues associé au pôle Relations Internationales. Cet espace fait sens pour préparer les étudiants à une vie professionnelle dont l'internationalisation ne cesse de croître. Il constitue aussi un lieu d'échanges interculturels. Ainsi, le CL et la politique qu'il porte visent à permettre un apprentissage des langues sous différentes formes, à accompagner les étudiants dans des projets de mobilité en adéquation avec des compétences linguistiques attendues mais aussi à accompagner les équipes pédagogiques à internationaliser leurs formations via des enseignements de spécialités (10 départements tertiaires et secondaires) en langues étrangères. Le CL propose différentes activités d'interaction orale (atelier de conversation, speak dating, théâtre, Murder Party) et dispose d'un accès en auto-formation guidée. Les étudiants disposent également d'un cosy corner où ils peuvent bénéficier la télévision en langue étrangère ou accéder à Netflix. Plusieurs tablettes sont également à leur disposition.

Le CL de l'IUT a également la particularité d'accueillir un public étudiant en recherche d'un cadre plus strict que celui attendu à l'université. Il a ainsi un double objectif : l'apprentissage d'une langue mais également l'autonomisation des étudiants.

À son ouverture, un système de prescription d'heures par les enseignants de langues a été mis en place. Les enseignants de langues ne sont pas présents au CL, ils l'utilisent comme outil pour apprendre les langues autrement. Dans ce cadre, les enseignants transfèrent un nombre

d'heures de cours avec une prescription qui comporte un certain nombre d'activités à faire au CL. Un compte-rendu des présences leur est ensuite fourni pour un suivi.

Le CL a donc la particularité d'avoir un IGE à temps plein ainsi qu'une assistante pédagogique pour gérer le Centre de Langues et mener à bien la politique en langues du CL décidée par un Chargé de Mission, enseignant de Langues à l'IUT.

Ce dispositif concernait en 2010 un nombre restreint d'étudiants de l'établissement et le suivi du travail en autonomie s'appuyait sur un document papier. Les étudiants peuvent participer à des ateliers de conversation en langue étrangère et faire un travail en autonomie guidée.

Au fil des années, le nombre de prescriptions et donc d'étudiants fréquentant le CL augmentant, ces derniers et leurs enseignants ont fait la demande d'un suivi plus précis du travail en autonomie. Un dossier de suivi plus complet a été mis en place, toujours au format papier. En effet, le dossier consistait auparavant à une feuille de suivi où seul un résumé de la séance était demandé à l'étudiant. Les enseignants pouvaient consulter ce dossier en se rendant au CL. Le système est efficace mais chronophage pour le personnel du CL (responsables et équipe de tuteurs). Ce dossier servait également de suivi de présence des étudiants. À partir de 2014, la présence des étudiants étant gérée par un logiciel dédié, le dossier retrouve sa fonction de suivi du travail en autonomie. Ce logiciel (Résacril) a été développé par l'équipe du CRI de l'IUT et permet aux étudiants de réserver les différentes activités grâce à un calendrier. Suite à sa création, plusieurs modalités sont expérimentées : soit l'étudiant garde le dossier, soit le dossier est conservé au CL. Chacune présente des avantages et des inconvénients.

Depuis deux ans, une augmentation importante de la fréquentation du CL (nous sommes passés de 4000 à plus de 15000 passages à l'année) et la refonte des parcours des étudiants fait émerger le besoin d'un outil de suivi du travail qualitatif. Les dossiers en format papier devenaient trop volumineux et ne garantissaient pas le suivi car les étudiants ne se saisissaient pas de l'outil et le personnel manquait de temps pour accompagner le suivi.

Objectifs

Le nouveau dossier/outil de suivi devait permettre à l'étudiant de le compléter et le consulter à tout moment et non plus uniquement lors de sa venue au CL. De même, le personnel du CL et les enseignants devaient pouvoir consulter les comptes rendus de travail des étudiants. Cet outil devait également pouvoir centraliser les documents concernant le CL, afin de les rendre consultables par tous. Ce nouvel outil devait permettre aux étudiants de remplir leur compte rendu et au personnel du CL de lire et faire un retour formatif à un moment différent de leur venue. Le personnel du CL commente chaque fiche pour guider l'étudiant et lui permettre de mieux analyser l'activité faite et l'aide à se projeter pour sa prochaine séance. Ainsi, les étudiants pouvaient approfondir leur travail et le personnel encadrant du CL disposer de plus de temps pour consulter et proposer un retour formatif.

Le nouveau dispositif concerne environ 2500 étudiants. Il nous a paru essentiel de trouver un outil déjà utilisé par les étudiants pendant les cours afin qu'ils soient déjà familiarisés avec l'ergonomie. Ainsi, la plateforme pédagogique Moodle étant largement utilisée dans l'établissement, notre choix s'est porté vers cet outil pour mettre en place ce suivi. Un cours Moodle a été créé en ce sens.

DESCRIPTION DE L'OUTIL DE GUIDAGE ASYNCHRONE

Avec l'outil de guidage utilisé jusqu'ici (synchrone), le retour proposé aux étudiants n'était pas qualitatif. D'une part, au vu du nombre d'étudiants croissant, le personnel encadrant n'avait pas le temps d'effectuer un retour efficace et personnalisé. D'autre part, les étudiants ayant un emploi du temps chargé, ils ne prenaient pas le temps de remplir leur dossier correctement car ils devaient retourner en cours juste après leur activité. Le face-à-face avec le personnel encadrant lors de la remise du dossier après l'activité pouvait aussi constituer une gêne pour les étudiants.

Compte tenu du grand nombre d'étudiants fréquentant le CL et de la variété des parcours proposés, l'outil a été conçu pour guider le plus possible l'étudiant au sein de la plateforme. Compte tenu de l'aspect nouveau que revêt cette plateforme pour les étudiants, habitués à suivre des consignes très précises, il a fallu les guider un maximum lors de la prise en main de l'outil, notamment avec différents tutoriels vidéos qui sont à leur disposition à chaque étape du dossier de suivi.

C'est avec la fonction Base de Données de Moodle que les fiches de suivi ont été créées. Cette fonctionnalité permet de personnaliser les champs, d'en rendre certains obligatoires, et permet un remplissage directement sur le cours, ce qui évite de devoir déposer un devoir sur la plateforme. Les comptes rendus eux-mêmes ont été programmés avec des questions fermées de type administratif (nom, prénom, filière, date) et des questions ouvertes sur le contenu des activités. Pour les activités langagières à l'oral, un résumé dans la langue de l'activité est demandé. Pour rendre compte des activités d'autoformation guidée (exercices sur logiciels, compréhension orale et écrite...), les questions comme les réponses sont en français. Il est demandé aux étudiants de détailler les outils ou supports utilisés durant leur séance, mais également les difficultés rencontrées et les stratégies à mettre en place pour les surmonter. Le personnel encadrant du CL dispose d'un champ pour faire des remarques à but formatif, qui guideront l'étudiant pour planifier sa prochaine séance.

Pour que l'étudiant poursuive son parcours, chaque compte-rendu doit être lu et approuvé par un encadrant (responsable pédagogique, assistant pédagogique ou tuteur). Le personnel encadrant du CL dispose d'un champ pour faire des remarques à but formatif, qui guideront l'étudiant pour planifier sa prochaine séance. Toutes les remarques sont à caractère formatif et ont pour but d'accompagner les étudiants dans leur apprentissage.

RÉSULTATS ET RETOURS

Les retours informels des étudiants sont majoritairement positifs. Les enseignants semblent également satisfaits de l'outil dans l'ensemble. Les étudiants se sentent libres et ont le temps de remplir leur dossier. Ils ont, pour la plupart, compris l'utilité du dossier et ne voient plus cela comme une corvée mais plutôt comme une aide. Les enseignants sont libérés des dossiers papiers, encombrants et lourds. Ils peuvent également consulter au cours de l'année les dossiers des étudiants et n'ont plus besoin de se déplacer au CL.

Le personnel encadrant du CL se montre dans l'ensemble satisfait, notamment au vu de l'évolution positive du contenu des comptes rendus : ces derniers sont plus analytiques et montrent une prise de conscience par les étudiants de l'utilité d'avoir un logbook rempli régulièrement. Quelques points techniques restent à améliorer comme la possibilité pour le personnel encadrant du CL de recevoir une notification quand une fiche est modifiée. Une adresse

mail a été spécialement créée pour répondre aux différentes questions sur l'utilisation de ce nouvel outil.

Une enquête a été menée auprès des étudiants du CL pour formaliser les retours étudiants. Plusieurs enquêtes sont en cours de diffusion auprès des étudiants, des enseignants et du personnel du CL afin de formaliser des retours plus précis (résultats attendus courant mai 2018).

PERSPECTIVES

Des améliorations selon les points rapportés par les différentes enquêtes vont être mises en place.

Afin de rendre la validation (la fiche n'est pas notée en tant que telle mais l'enseignant prescripteur n'étant pas présent au CL, cette fiche est le seul lien entre lui et son étudiant) des fiches plus efficace, une grille d'évaluation va être proposée au personnel encadrant (taille du résumé, contenu, vocabulaire noté, etc.). Il est à noter que le personnel encadrant du CL devra suivre une formation plus approfondie sur l'utilisation de l'outil elle-même afin de pouvoir répondre aux différentes questions des étudiants. De même, les consignes seront clarifiées pour que les étudiants comprennent mieux ce qui est attendu d'eux.

Évaluation de l'autoévaluation : le personnel encadrant du CL ne note pas les activités effectuées au CL. La validation des fiches soumises par les étudiants dans cet outil est juste un guidage, une volonté d'amener les étudiants à réfléchir sur leur apprentissage en langues et leur faire acquérir une méthodologie pour les autonomiser. Cependant, la manière dont l'étudiant s'approprié son logbook est prise en compte par le personnel enseignant qui, selon un barème fixé par ses soins, intègre une note CL à la moyenne de ses cours.

Évaluation(s), mobilisation et autonomisation des apprenant·e·s :

quelles pistes pour transformer les dynamiques des formations LANSAD ?

Recherche empirique

HERRY-BENIT Nadine¹, PHILIPPE Murielle², BENIT Stéphane³

^{1,2} Université Paris Nanterre, CREA, EA3702

³ Université Paris Est Créteil, Laboratoire LIRTES, EA 7313

Évaluation professorale, auto-évaluation, mobilisation, autonomisation



L'objectif de notre travail est de lancer une enquête à destination des publics LANSAD afin de rénover les dispositifs de formation en analysant l'impact des modalités d'évaluation sur la mobilisation et l'autonomisation des apprenants.

QUEL CONTEXTE ?

Cette réflexion porte sur un secteur LANSAD en cours de structuration et de construction, qui peut paraître peu favorable en termes d'autonomisation et d'évaluation(s).

Premièrement, dans notre CRL, qui porte mal son nom, pas de centre d'auto-formation mais des parcours de trois types (entièrement en présentiel, hybrides ou à distance) imposés dans les maquettes. Il ne s'agira donc pas de l'autonomie de l'apprenant qui choisit ses modalités d'apprentissage. L'autonomie n'est pas pensée ici comme la liberté de choisir, dont on peut se demander si elle suffit à engendrer un processus d'autonomisation et nous chercherons si ce processus d'autonomisation est possible dans les cadres contraints qui sont les nôtres.

Deuxièmement, l'effort socio-constructiviste d'une démarche actionnelle est inégal et les pratiques évaluatives restent souvent traditionnelles, effectuées exclusivement par l'enseignant·e dans une double logique à la fois diplômante (de validation d'ECTS) et certificative (de validation d'un niveau du CECRL). L'évaluation est, de ce fait, souvent subie plus qu'elle ne met l'apprenant en position active (Perrot et Julié, 2017, p. 161). Il y a donc beaucoup à faire pour rénover notre dispositif de formation afin que l'évaluation soit cohérente avec le projet actionnel et favorise la mise en place de ce projet, l'évaluation pouvant être un levier important si on considère qu'elle asservit les contenus de formation du point de vue des stratégies d'apprentissage développées par les apprenant·e·s (Rey et Feyfant, 2014).

Le paysage n'est pas idyllique mais il est réaliste et nous avons besoin, pour tenter de relever un défi de transformation de nos dispositifs, de réfléchir précisément à cette question de l'évaluation en lien avec l'autonomisation.

SUR QUEL CADRE THÉORIQUE NOUS APPUYER ?

De quelle(s) évaluation(s) parlons-nous ?

Parlons-nous du dispositif d'évaluation diagnostique et sommative décrit dans les livrets pédagogiques ? De l'évaluation sommative et formative telle qu'elle est théorisée pour les enseignants ? Ces catégories suffisent-elles à envisager les processus d'évaluation à l'œuvre chez les apprenant-e-s ou faut-il convoquer un cadre plus large et notamment les recherches actuelles qui se focalisent de plus en plus sur l'expérience que les apprenant-e-s font des pratiques évaluatives (Merle, 2004) ? Ce cadre expérientiel de l'apprenant nourri par les différents jugements professoraux et ceux des pairs, en plus des jugements provenant de l'environnement familial et social, est à même de considérablement influencer la mobilisation dans l'apprentissage. En effet, dans une conception interactionniste de l'évaluation scolaire, il convient de distinguer les comportements des acteurs-apprenants relevant de la motivation intrinsèque, et les déterminants tels que le regard des autres, le niveau de compétence ou bien encore l'estime de soi scolaire. Dans cette perspective, nombre de variables relèvent d'une construction relative à la carrière scolaire de l'apprenant (Merle et Piquée, 2006 ; Merle, 2012). L'évaluation est alors loin de se réduire à l'attribution de notes ou même plus largement au jugement professoral dans ses différentes dimensions, mais résulte de la combinaison de quatre types de jugement — jugement parental, jugement professoral, jugement des pairs et jugement personnel — qui forment l'estime de soi liée à la capacité (Bénil, 2018).

Quelle autonomisation visons-nous ? Et quel lien avec l'évaluation ?

L'autonomie langagière est-elle à comprendre en termes de compétences linguistiques à partir du niveau B2 (niveau « avancé ou indépendant » ou de « compétence opérationnelle limitée ») et du niveau C1 (niveau « autonome » ou de « compétence opérationnelle effective ») (Conseil de l'Europe, p. 24) ou peut-elle se décliner à chaque pallier ? L'autonomie langagière n'est-elle pas pertinente dans les autres niveaux ?

L'autonomie d'apprentissage que prône le CECRL se traduit-elle exclusivement en termes de prise de conscience, de réflexivité (Conseil de l'Europe, p. 46), de choix (Conseil de l'Europe, p. 109), associée aux notions d'auto-apprentissage en centre de langues (Conseil de l'Europe, p. 111), de définition d'un contrat d'apprentissage, de responsabilisation (Conseil de l'Europe, p. 114), d'autoévaluation (Conseil de l'Europe, p. 161) ?

Tout en étant sensibles à ces pistes non encore formellement explorées dans notre établissement, nous nous interrogerons sur les conditions d'émergence d'une autre forme d'autonomie (qui dépasse les modalités d'apprentissage particulières) en lien avec une conception élargie de l'évaluation. Un individu peut-il être considéré comme autonome face à son apprentissage lorsqu'il ne s'est pas totalement affranchi des jugements professoraux portés à son encontre ? Il nous semble que tant que l'apprenant-e reste vassalisé-e aux jugements professoraux,

une part non négligeable de son auto-évaluation reste sous la domination de celui qui reste la mesure : l'enseignant-e. Il y aurait autonomie / autonomisation quand l'autoévaluation rejoint l'évaluation professorale, c'est à dire quand le jugement professoral même négatif ne nuit pas à la capacité de l'apprenant de croire en ses capacités d'apprentissage (Bénit, 2018). On pourra se demander si l'autonomisation ainsi comprise peut se créer par le biais de dispositifs d'apprentissage ou si elle est toujours en partie une co-construction humaine liée aux inévitables jugements qui parsèment les temps d'apprentissage et dont les impacts sur la mobilisation scolaire et académique restent pour une large part à découvrir.

Ces conceptions de l'évaluation et de l'autonomisation sont-elles transposables au secteur LANSAD et notamment à ses immenses cohortes ? Ce cadre théorique est-il susceptible de nous aider à repenser les formations LANSAD, dans l'esprit du CECRL mais en s'affranchissant d'une idéologie qui semble prescrire des stratégies particulières ?

Pourquoi ajouter le terme de mobilisation ?

Dans notre contexte où l'étudiant n'est pas libre de définir ses parcours, ses méthodes, ses objectifs, l'autonomisation est un horizon qui nous paraît lointain et impalpable, difficile à saisir ou à observer, sinon utopique, vu les volumes de formation dont nous disposons. La mobilisation entendue comme la faculté de l'apprenant à s'engager dans les activités est une donnée plus palpable pour les praticiens, que nous souhaitons prendre en compte. Notre questionnaire s'efforce de distinguer mobilisation et autonomisation, les deux n'allant pas forcément ensemble. Les étudiant-e-s sont attaché-e-s à l'obtention de leur diplôme, si bien que l'évaluation constitue souvent une motivation extrinsèque majeure, qui peut contribuer à la mobilisation de l'apprenant-e mais pas toujours à son autonomisation. En revanche, l'autonomisation impliquerait toujours une forme de mobilisation.

L'ÉLABORATION DU QUESTIONNAIRE

L'objectif du questionnaire est de partir de la perception qu'ont les apprenant-e-s de l'évaluation en prenant en compte d'une part, leur expérience de l'évaluation dans leur parcours antérieur et, d'autre part, leur expérience présente à la fois dans les formations LANSAD et dans leurs autres disciplines. Il s'agit, dans le cadre restreint de notre enquête, d'interroger comment les différentes modalités d'évaluation prévues dans les parcours LANSAD sont susceptibles de générer des processus de mobilisation et d'autonomisation distincts (ou pas) chez les apprenant-e-s en s'appuyant sur leurs propres représentations.

Le questionnaire a été élaboré conjointement par un enseignant-chercheur en sciences de l'éducation, une enseignante-chercheuse pour la partie relative aux pratiques pédagogiques et didactiques spécifique à l'enseignement des langues et une collègue intervenant en CRL pour la spécificité attachée au LANSAD.

Il comporte trois parties :

- a) des questions sur l'expérience antérieure des pratiques évaluatives (primaire, secondaire) et le sentiment d'autonomie tels que l'apprenant s'en souvient
- b) des questions sur l'expérience de l'évaluation actuellement vécue dans les formations LANSAD (test de positionnement, évaluation selon le niveau de compétences visé (A2, B1, B2, C1), sentiment personnel de mobilisation dans les formations, sentiment d'autonomie)

- c) des questions sur l'expérience de l'évaluation et le sentiment d'autonomie à l'Université dans les autres disciplines que les langues.

Nous espérons présenter les premières analyses de résultats lors du congrès Ranaclès 2018, afin de bénéficier du retour des collègues avant d'engager une rénovation des dispositifs pour tenter de corriger les biais observés.



RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Bénit, S. (2018). *L'expérience subjective des écoliers et des collégiens face aux pratiques évaluatives* (Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, UPEC, Paris).
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL)*. Paris, France : Didier.
- Merle, P. (2004). Mobilisation et découragement scolaires. L'expérience subjective des élèves. *Éducation et société*, 13(1), 193-208.
- Merle, P. (2012). L'évaluation des élèves. Une modélisation interactionniste des pratiques professorales. Dans L. Mottier-Lopez et G. Figari (dirs.), *Modélisations de l'évaluation en éducation. Questionnements épistémologiques* (p. 81-96). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Merle, P. et Piquée, C. (2006). La mobilisation des élèves. Déterminants sociaux ou expérience subjective de l'école ? *Carrefours de l'éducation*, 22, 95-110.
- Perrot, L. et Julié, K. (2017). *Enseigner l'anglais*. Paris, France : Hachette.
- Rey, O. et Feyfant, A. (2014). *Évaluer pour (mieux) faire apprendre. Dossier de veille de l'IFÉ* (94). Lyon, France : ENS de Lyon.

Les 3 E : Entrepreneur, Évaluateur, Évalué

des rôles possibles pour des étudiants

dans un projet de création d'un jeu en anglais

Présentation de dispositif

JONES Paul

Université Savoie Mont Blanc, IUT d'Annecy, Département QLIO

Créativité, transdisciplinarité, co-évaluation, autonomie



Inspiré par une présentation d'Alcino Ferreira lors de la conférence de l'APLIUT en juin 2015 sur un jeu de plateau pour mémoriser du vocabulaire maritime, j'ai démarré ce projet à la rentrée 2016. Pendant cet atelier, les jeux créés (plateaux, questions et mode d'emploi) ainsi que tout type de traces écrites pour réfléchir aux processus d'apprendre à apprendre seront présentés/partagés. Ceci inclura les instructions données par l'enseignant·e, des synthèses d'informations clés pour un bon jeu, les grilles de co-évaluations créées par les étudiant·e·s et leurs réactions à la fin du projet.

Enseignant dans un département spécialisé dans l'amélioration continue, le « comment progresser » sera abordé avec quelques questions que vous trouverez à la fin de cette communication.

CONTEXTE 'LINGUISTIQUE'

Dans notre société actuelle (qui ressemble de plus en plus à un village mondial), un certain nombre de primo-arrivant·e·s à l'université prennent conscience de l'importance que peuvent avoir pour eux les langues vivantes aux niveaux professionnel et personnel. À l'IUT d'Annecy, où je travaille, la passation obligatoire du test diagnostic SELF permet à tout le monde de savoir où en est l'étudiant·e. Une des conséquences les plus fréquentes de ce positionnement est le constat du décalage entre le niveau actuel de l'étudiant·e et le niveau réel attendu par le monde professionnel. Les étudiant·e·s réclament donc « plus d'anglais ».

Pour faire face à cette demande, le choix a été fait d'innover dans un module existant, car les programmes pédagogiques établis au niveau national (PPN) des Diplômes universitaires de Technologies (DUT) n'offrent pas beaucoup de souplesse, et les étudiant·e·s ont déjà énormément d'heures en présentiel.

CONTEXTE DU JEU

Le module choisi a été le 'Projet tutoré' avec l'avantage principal qu'il n'y a pas de contenu précis, et le niveau de suivi / tutorat doit aussi être établi par l'enseignant·e (voir ci-dessous). C'est l'enseignant·e qui décide du contenu du projet. Par contre, il y a un élément de fond commun à tous les projets : trois bilans de compétences dans lesquelles l'étudiant·e doit progresser, qui se situent au début, en milieu et à la fin du projet. Les compétences évaluées chez tous les étudiant·e·s relèvent du savoir-faire dans un contexte de travail de groupe (ex. coordonner une équipe ; gérer les conflits). Au début, l'étudiant·e sélectionne les quatre compétences qu'il/elle veut améliorer. Ensuite, il/elle les hiérarchise puis indique son niveau d'acquisition de la compétence et s'il/elle veut simplement l'acquérir/la développer ou la tester dans le cadre du projet (pensant qu'il/elle l'a plus ou moins acquise). Pour le Bilan n°2, il/elle doit rédiger un texte qui l'oblige à réfléchir sur son progrès (ou pas). Pour le 3^e Bilan, l'étudiant·e doit dire comment la compétence a été mise en œuvre d'une manière concrète et ensuite faire un retour critique sur son expérience de sa participation dans la gestion du projet et le travail de groupe pour deux des compétences choisies.

JEU ET INNOVATION : DE NOUVEAUX RÔLES POUR L'ÉTUDIANT·E... ET POUR LE/LA PROF

Le défi pour un·e entrepreneur·se

Traditionnellement, bien que l'on dise que l'enseignant·e est un 'facilitateur'/'facilitatrice', il/elle dispense souvent un savoir à l'étudiant·e qui doit le comprendre pour l'appliquer ensuite. L'objectif majeur de ce projet était d'offrir l'occasion aux étudiant·e·s de pouvoir découvrir les principes d'un bon jeu pour eux-mêmes (via la lecture de documents sélectionnés par l'enseignant·e) et ensuite de créer un jeu sans cadre précis... bien que quelques idées furent données. En somme, une sorte de classe inversée, mais de longue durée. La gestion, par les étudiant·e·s, de cet aspect de leur projet compte dans l'évaluation.

L'importance de cette approche pour ces étudiant·e·s est simple : progresser vers une plus grande autonomie dans l'apprentissage en amenant ce projet au bout en groupe. Ce type de situation, où sont fournis un cadre général et quelques éléments pour démarrer et avancer sur un projet, représente quelque chose qui existe bel et bien dans le monde réel. Les étudiant·e·s doivent donc commencer à apprendre à le gérer, avec les inconnues que cela comprend. Cela devient plus complexe quand on regarde les propos d'organismes respectés tels que Hofstede Insights⁸, fondé par le Professor Geert Hofstede et qui fait de la recherche dans le management interculturel et établit les profils de cultures de différentes nations. Dans son modèle 6-D, il parle d'un indicateur qui devrait nous intéresser en tant qu'enseignant·e·s : l'évitement des risques. Il dit que plus la valeur de ce risque (exprimé en pourcentage) est élevée, plus la personne souhaite éviter les risques, quels qu'ils soient. La France arrive à 86% sur l'échelle (à titre de comparaison, les Pays-Bas est à 53%, le Royaume-Uni à 35%, mais la Belgique à 94% !). On peut donc imaginer que nos étudiant·e·s aient aussi du mal à prendre des risques. Cela impacte notre enseignement, car on doit veiller à soigner particulièrement les documents de travail fournis aux étudiants afin de ne pas

⁸ <https://www.hofstede-insights.com/country-comparison/france/>

leur donner absolument toutes les informations ! une partie de la formation universitaire est aussi d'aider les étudiant·e·s à mobiliser un maximum leurs compétences cognitives afin de les développer encore plus. Cette notion d'autonomie peut s'exprimer par la planification efficace des tâches tout au long de l'année, l'utilisation de la mémoire implicite pour retenir « comment faire » ainsi que savoir sélectionner les informations clés utiles pour la suite. Les activités ont été mises en place au sein du projet tutoré pour les développer.

Le travail à faire pour ces « groupes d'entrepreneur·ses »

Dans un premier temps, les étudiant·e·s devaient lire des documents sur ce qui peut constituer un bon jeu, rechercher les différents types de jeux existants (jeu avec plateau, jeu de cartes...) et lister les choses à inclure (plateau, mode d'emploi, pions...). Une synthèse des lectures (un recto-verso en anglais) est fournie par chaque étudiant·e et notée.

Ensuite, chaque groupe choisit un thème pour le jeu. L'idée du départ était que les jeux créés puissent être finalisés et puis fabriqués professionnellement à quelques exemplaires pour être mis à des endroits stratégiques à l'université (bibliothèque, bureau de l'enseignant·e d'anglais pour être empruntés...). C'est pour cette raison qu'il a été suggéré aux étudiant·e·s de choisir entre l'anglais de survie (le thème du semestre 1 dans leur formation) et l'anglais des affaires (le thème du semestre 2). Ceci dit, et comme vous verrez lors de la présentation, certains groupes d'étudiant·e·s ont décidé de faire un peu autrement et c'était très bien !

Après, ils/elles doivent partager les différentes tâches pour accomplir tout le travail, selon les compétences de chacun : créer un scénario pour le jeu (et même les personnages) pour créer un jeu motivant, écrire le mode d'emploi, dessiner le plateau du jeu et/ou le dos des cartes du jeu. Enfin, ils/elles inventent toutes les questions en décidant sous quelle forme cela doit se faire : QCM, questions audio et/ou vidéo (enregistrées par eux/elles), la difficulté, le nombre de points associé...

En fonction du public ciblé par le jeu, et une fois que le mode d'emploi et une partie des questions ont été établis, les étudiant·e·s doivent partager leur jeu, au minimum, avec tous les autres groupes qui testeront le jeu. À cette étape, on passe à une co-évaluation et l'étudiant·e intègre un rôle supplémentaire : celui d'évaluateur·rice.

Évaluateur·rice et Évalué·e

Évaluer le travail de quelqu'un d'autre est une activité nouvelle pour la plupart des étudiant·e·s. Les principes de cette étape sont donc explicités le plus clairement possible : les étudiant·e·s doivent créer une matrice de choix en listant les critères qu'ils/elles avaient visés pour que le jeu soit réussi, avec une échelle (suggéré entre 0 et 5 afin que les étudiant·e·s des autres groupes soient obligé·e·s de choisir d'un côté ou de l'autre de la moyenne). C'étaient les seules consignes et donc les résultats étaient de qualités diverses. Certains groupes mettaient juste un mot ou deux, alors que d'autres écrivaient une phrase ou deux pour que l'autre groupe puisse évaluer le critère en connaissance de cause. Les participant·e·s à cette formation sont spécialisés en qualité et logistique, donc l'utilisation d'une matrice de choix, apprise en début d'année, ne devait pas leur poser de problème particulier.

Une fois le jeu évalué, chaque groupe envoie son avis aux créateurs·rices du jeu avec les points forts et points faibles du jeu. Cela permet au groupe d'analyser les commentaires et ensuite

de pouvoir apporter les améliorations nécessaires. Les suggestions des testeurs du jeu devraient être prises en compte dans la note finale du projet tutoré.

Le jeu est bien sûr évalué par l'enseignant·e en termes de son intérêt par rapport aux objectifs établis au départ. Ceci est fait actuellement pour l'originalité du jeu, la variété des questions, la qualité du plateau et le respect des dates de rendu des différents documents (ce projet a un objectif majeur : savoir gérer un projet).

Enfin, les étudiant·e·s rendent un court rapport sur leur vécu du projet, en trois parties : points positifs, points négatifs et points à améliorer. Ce rapport, introduit pour la première fois en 2017-18, est une source très riche de renseignements quant au vécu des étudiant·e·s. Il constitue une base de données qualitatives.

Comme énoncé au début, vous trouverez ci-dessous quelques pistes de réflexion :

Et maintenant... ? Quelques questions à se poser.

Des projets de ce type se prêtent bien au développer l'autonomie chez les étudiant·e·s, car ils durent longtemps et exigent la mobilisation de compétences de savoir-faire (travail en équipe, planification des tâches...). Cependant, quelques questions se posent :

- 1. Quels documents en plus et quel degré de suivi faudrait-il pour donner un meilleur cadre aux étudiant·e·s (sans les enfermer dans une cage pédagogique) ?*
- 2. Si l'autonomie amène à réfléchir plus sur ses propres pratiques et laisse les étudiant·e·s plus libres, comment fait-on pour les évaluer de manière objective ?*
- 3. Faire évaluer régulièrement pendant le projet (et à la fin) permet à tous·tes de prendre conscience des enjeux et des priorités. Par contre, comment arriver à une évaluation juste avec autant d'acteurs·rices ? Quel poids donner à chaque aspect (l'évaluation de l'enseignant·e, la co-évaluation, l'évaluation par des tierces personnes qui essaient le jeu...) ? Utilise-t-on les données purement objectives ou les facteurs subjectifs que l'on rend objectif (ex. le degré d'amusement) ?*
- 4. Enfin que faudrait-il évaluer avec une note, et qu'est-ce qui fait partie de l'apprentissage ? N'y a-t-il pas des tâches à faire qui amèneront à obtenir une meilleure note à la fin si l'on travaille bien les tâches précédentes ?*



RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Chang, S. et Cogswell, J. (2008). *Using Board Games in the Language Classroom*. Repéré à https://www.rtmsd.org/cms/.../Using_Board_Games_Handout.doc

Ferreira, A. (2017). *Création d'un jeu de plateau pour faciliter la mémorisation du lexique spécifique de l'anglais maritime*. Les Cahiers de l'APLIUT, 36(2). doi: 10.4000/apliut.5741

Togelius, J., Nelson, M. et Liapis, A. (2014, avril). *Characteristics of Generatable Games*. Communication présentée au 5th fifth workshop on Procedural Content Generation in Games, Fort Lauderdale, Florida, États-Unis. Repéré à : julian.togelius.com/Togelius2014Characteristics.pdf

Évaluer par le jeu : au-delà de l'opposition

Théorisation, Présentation de dispositif d'enseignement-apprentissage, Compte-rendu de pratiques

LECUIT Émeline

ÉSPÉ Lille Nord de France, équipe LCEM-MUSE, laboratoire HLLI, EA 4030

Évaluation, jeu(x), gamification, dispositifs d'apprentissage



Ces dernières années, nous assistons à un essor de l'utilisation des jeux dans l'enseignement, à tous les niveaux et dans toutes les disciplines. De nombreuses publications font la part belle à ces « innovations », de nouveaux spécialistes et spécialités émergent et de nouveaux jeux pour les apprentissages font leur apparition en ligne et sur les salons spécialisés (en éducation ou en jeux). L'utilisation du jeu et ses bénéfices dans les apprentissages ne sont pourtant pas une découverte récente.

De tout temps, les jeux ont été utilisés pour apprendre (De Grandmont, 1985). Mais cet usage a souvent aussi donné naissance à des inquiétudes auprès des détracteurs de l'approche ludique. Pour beaucoup, associer « jeu » et « travail » semble relever d'une opposition. Au point qu'au Moyen Âge, le jeu devient un anathème pour l'Église et qu'au cours du 14^e siècle, tour à tour Édouard III d'Angleterre puis Charles V ont interdit les jeux, qui divertissaient les sujets et les perturbaient dans leur préparation militaire (Jean-Michel Mhel, 2009). Dans l'enseignement, les points de vue s'opposent. Le manque de sérieux, le manque de productivité et la frivolité des jeux semblent incompatibles avec l'idée d'apprentissage pour les uns, quand d'autres s'entendent pour dire que l'utilisation des jeux ne peut qu'être bénéfique. Pour les uns, le jeu est ancré dans chaque apprenant – Halliwell (1995) parle d'un « instinct de jeu » –, quand pour les autres c'est le travail qui est naturel à l'enfant – Freinet (1960) regrette que « l'on accorde au jeu une attention et une importance croissante et que l'on s'astreint de moins en moins à faire travailler les enfants ». Tour à tour, philosophes, sociologues, spécialistes de l'éducation et de l'approche ludique nourrissent le débat. Quand Chateau (1954, p. 34) présente le jeu comme une activité permettant à l'homme de se « repose[r] d'une activité laborieuse », Henriot (1989, p. 201) rappelle tout le sérieux du jeu et l'intérêt de l'attitude ludique de l'apprenant car, pour lui, « le jeu n'est pas la négation du sérieux mais son apprentissage ».

Nous pensons que les jeux présentent de nombreux intérêts pour les apprentissages car leur utilisation favorise la motivation, le développement de l'expression, ou encore le développement social (par le biais de la collaboration et des échanges) de l'apprenant (Brougère, 1995). Le Centre de Ressources en Langues (CRL) permet aussi bien l'utilisation de « jeux ludiques », que

l'implémentation d'expériences de *gamification* (ludification) ou l'utilisation de *serious games*. Entendons-nous sur les définitions de ces différents termes. En termes de conception, nous nous permettons une analogie entre ces différents types de jeux et les différents types de documents utilisés dans l'enseignement des langues. On peut ainsi comparer le jeu « ludique » au document authentique. Il s'agit donc d'un jeu créé avec pour seul objectif d'être utilisé comme simple divertissement, comme le jeu de société que l'on peut trouver à disposition dans le CRL, auquel l'étudiant va jouer, sans aucune contrainte et sans aucune observation (de la part d'un enseignant ou d'un tuteur).

La *gamification* (ludification) peut être comparée au document didactisé, car il s'agit d'intégrer des leviers des jeux dans un autre domaine (Alvarez, Djaouti et Rampnoux, 2016), en ce qui nous concerne, l'apprentissage et en l'occurrence celui des langues étrangères. Il peut s'agir de l'utilisation de matériel de jeu (cartes, dés, etc.) ou de mécanismes de jeu (compétition, classement, etc.) avec un objectif d'apprentissage, ou, comme l'explique Richard Landers dans son entretien avec Dominique Leblanc (2016) : « La ludification, c'est déconstruire les jeux, les analyser et trouver pourquoi ils sont intéressants et motivants. [...] Une fois ces éléments trouvés, on les transpose dans un autre contexte ». On trouvera des exemples de ludification en CRL à la fin de cette présentation.

Enfin, Les *serious games* (jeux sérieux) sont l'équivalent des documents didactiques. Ils sont créés de toute pièce avec un objectif sérieux. On a tendance à faire un amalgame entre jeux sérieux et informatique mais un jeu sérieux n'a pas besoin d'être informatisé.

Peut-on apposer les termes « jeu » et « évaluation » ? Les critères de définition du jeu, une activité, selon le *Larousse*, « non imposée, ne visant aucune fin utilitaire, et à laquelle on s'adonne pour se divertir, en tirer un plaisir » semblent incompatibles avec le caractère contraignant et imposé de l'évaluation.

Pourtant, la ludification et le « jeu pédagogique » ne sont pas contradictoires avec l'évaluation. De Grandmont (1985, p. 55) définit ce dernier comme : « Un jeu essentiellement axé sur les apprentissages, un jeu qui permet à un adulte d'observer les comportements stratégiques, les acquis d'un enfant. Il est distrayant, sans trop de contraintes. Tout comme le jeu ludique il favorise les apprentissages d'ordre intellectuel, affectif et psychomoteur, il permet également de comprendre des notions, d'appivoiser des concepts, de structurer sa pensée. ».

Le jeu peut ainsi présenter un objectif pédagogique et entraîner une évaluation. À travers l'utilisation de jeux au CRL, nous pouvons évaluer aussi bien l'implication (et l'autonomisation) des apprenants, que les résultats des apprentissages (à travers des évaluations formatives ou sommatives).

En cela, les jeux sont tout à fait représentatifs de l'approche actionnelle prônée par le Cadre européen commun de référence pour les langues (Conseil de l'Europe, 2001). L'utilisation des jeux au CRL permet notamment le développement des compétences linguistiques, pragmatiques et sociolinguistiques, des savoirs et savoir-faire de l'apprenant. Utiliser l'approche actionnelle, c'est mettre l'apprenant en action, par l'intermédiaire des tâches. En jouant, l'apprenant devient un des « acteurs » de la partie. Il agit en fonction de règles et en fonction des autres joueurs qui l'entourent. En cela, on retrouve « l'agir social » propre à l'approche actionnelle (Puren, 2009). L'évaluation des différentes compétences pourra se faire grâce à une analyse de pratique au travers de critères de réussite qu'il faudra identifier. La réussite ne signifiera pas le gain du jeu mais

l'utilisation à dessein de connaissances (savoirs), de comportements sociaux (savoir-être) ou d'habilités diverses (savoir-faire).

Utiliser les jeux au CRL, et surtout susciter leur utilisation, comme une prolongation de l'enseignement, par les apprenants, c'est aussi développer l'autonomie de ces derniers et leurs savoir-apprendre. « Lorsque l'enseignement proprement dit s'arrête, l'apprentissage qui suit doit se faire en autonomie. L'apprentissage autonome peut être encouragé si l'on considère « qu'apprendre à apprendre » fait partie intégrante de l'apprentissage langagier, de telle sorte que les apprenants deviennent de plus en plus conscients de leur manière d'apprendre, des choix qui leur sont offerts et de ceux qui leur conviennent le mieux » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 110). Les jeux sont mis à disposition des utilisateurs du CRL. L'accès aux ressources est libre et la progression des apprenants individualisée. Si l'enseignant (ou le tuteur) est nécessaire pour introduire les ressources, il sort de son rôle de précepteur pour devenir animateur ou « maître du jeu » (Schmoll, 2017).

Les dispositifs d'enseignement-apprentissage, sous forme d'activités ludiques, que nous présentons ci-dessous sont des exemples d'utilisation de la ludification en CRL permettant l'évaluation des apprentissages et des savoirs des apprenants en les faisant tour à tour jouer et créer des jeux.

Quelques exemples :

- Pour le travail quotidien sur le développement du lexique, de la compréhension écrite et de la compréhension orale, on peut proposer aux apprenants du travail autonome sur ordinateur sur des outils tels que *Quizlet* (Sutherland, 2005), *Quizizz* (Quizizz, 2015), *LyricsTraining* (LyricsTraining, 2013), etc. Ces différentes plateformes offrent la possibilité de suivre le travail, l'implication et la progression des apprenants en s'enregistrant comme enseignant. L'évaluation peut se faire à travers une page Moodle (Dougiamas, 2002). Elle sera facilitée par l'utilisation des modules « Test » ou des modules « H5P », qui permettent la création de contenus interactifs (vidéos interactives, jeux de mémoire, textes à trous, etc.) pouvant donner lieu à une évaluation et un enregistrement des résultats sur la plateforme.
- Les activités de team-building (comme le *Marshmallow Challenge* ou les *Escape Games*), où les interactions orales sont nombreuses, peuvent donner lieu à une évaluation. En allant plus loin que la simple utilisation ludique du jeu, on va pouvoir s'intéresser (en tant qu'enseignant/animateur) à la maîtrise de la langue orale des apprenants/participants et procéder à des évaluations critériées en production orale. Cela nécessitera d'imposer l'utilisation de la langue-cible par les joueurs et éventuellement des pénalités ou gages aux joueurs qui utiliseraient une autre langue.
- Le *Grammar Challenge*, que nous avons mis en place, est une variante d'activité de team-building, avec une évaluation collective via un système de *clickers*. Les joueurs sont répartis en groupes hétérogènes (créés en amont grâce à l'administration d'un premier questionnaire). Dans chaque groupe, l'élève le plus en difficulté est désigné comme le « joueur » de l'équipe. Pendant la séance, les groupes travaillent sur des points de grammaire imposés par l'enseignant (qui leur fournit du matériel : extraits de grammaire, exercices d'application, etc., et qui intervient uniquement pour lever les éventuelles difficultés non traitées par les éléments forts des groupes). À l'issue de cette préparation collective, les « joueurs » sont séparés de leurs camarades (assis au fond de la classe) et dotés d'un système de réponse (un boîtier pour *Turning Point* (Turning Technologies, 2007), un téléphone ou une tablette pour *Kahoot!*

(Kahoot!, 2013), ou une feuille présentant un QR code pour *Plickers* (Plickers Inc., 2013)). Ce sont leurs réponses qui permettront de classer les groupes et in fine l'obtention (par tous les membres du groupe gagnant) de points bonus. Ainsi, tous les membres d'un même groupe sont motivés par la préparation à l'épreuve, car de la réussite du « joueur » dépend la réussite de tous.

- Les étudiants peuvent également faire jouer leurs camarades. De joueur, l'apprenant devient concepteur. Dans le cadre d'une évaluation de la production écrite, les étudiants ont eu à créer des applications ludiques, des exercices (comme on les appelle communément en TICE) à destination de leurs camarades via le site *Learningapps* (LearningApps, 2012). Ces jeux portaient sur la découverte d'un aspect culturel (les fêtes et traditions des pays anglophones). Les étudiants ont choisi un article ou une vidéo (*webquest*) traitant de leur sujet. Ils travaillent leur compréhension à travers le choix et l'étude de ce document puis l'utilisent pour concevoir les questions de leur module. Le lien vers ce module ainsi que le lien vers le document sont mis à disposition de leurs camarades sur *Padlet* (Padlet, 2010). Les étudiants sont donc tour à tour concepteurs et joueurs, puisqu'ils peuvent s'entraîner en compréhension orale ou écrite avec les modules de leurs camarades. L'enseignant peut, lui, évaluer la production écrite (ou orale, selon le type de module choisi et/ou imposé) au travers d'une grille d'évaluation critériée.

On le voit, on peut utiliser les jeux pour travailler les différentes activités langagières : compréhension orale, compréhension écrite, production orale (en interaction et en continu) et production écrite. Leur utilisation n'est pas incompatible avec la notion de travail, ni avec celle de l'évaluation. Elle permet le développement de savoirs, savoir-faire, savoir-être et savoir-apprendre.



RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Alvarez, J., Djaouti, D. et Rampnoux, O. (2016). *Apprendre avec les serious games ?* Futuroscope, France : Réseau Canopé.
- Brougère, G. (1995). *Jeu et éducation*. Paris, France : L'Harmattan.
- Chateau, J. (1954). *L'enfant et le jeu*. Paris, France : Éditions du Scarabée.
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL)*. Paris, France : Didier.
- De Grandmont, N. (1985). *Pédagogie du jeu. Jouer pour apprendre*. Québec, Québec : Éditions Logiques.
- Freinet, C. (1960). *L'Éducation du Travail*. Lonay, Suisse : Delachaux et Niestlé.
- Halliwell, Susan (1995). *Enseigner l'anglais à l'école primaire*. Harlow, Royaume-Uni : Longman.
- Henriot, J. (1989). *Sous couleur de jouer : la métaphore ludique*. Paris, France : José Corti.
- Leblanc, D. (2016). *Ludification, jeux et jeux sérieux : un expert explique les subtilités* Repéré à <https://ecolebranchee.com/2016/12/23/ludification-jeux-serieux-expert-explique/>
- Puren, C. (2009). Variations sur le thème de l'agir social en didactique des langues-cultures. *Le Français dans le monde. Recherches et applications*, (45), 154-167.
- Schmoll, L. (2017). Penser l'intégration du jeu vidéo en classe de langue. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité Cahiers de l'Apliu*, 36(2). doi: 10.4000/apliu.5722

Liens vers les ressources en ligne citées (dernière consultation : 19 août 2018)

Quizlet : <https://quizlet.com/fr-fr>

Quizizz : <https://quizizz.com/admin>

LyricsTraining : <https://fr.lyricstraining.com/fr>

Moodle ESPE LNF : <http://moodle.espe-lnf.fr/>

TurningPoint : <https://www.turningtechnologies.com/turningpoint/>

Kahoot! : <https://kahoot.com/>

Plickers : <https://www.plickers.com/>

LearningApps : <https://learningapps.org/>

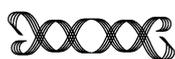
Padlet : <https://padlet.com/>

La motivation du départ en échange pour développer les compétences des étudiants en tandem : un parcours d'accompagnement linguistique et interculturel sur Moodle !

Présentation de dispositif d'enseignement-apprentissage

LEJOT Eve, MOLOSTOFF Leslie

Université du Luxembourg, Unité de recherche IPSE (Identités, Politiques, Sociétés, Espaces)



Les Centres de Langues des 6 universités de la Grande Région (région territoriale transfrontalière entre la France, la Belgique, le Luxembourg et l'Allemagne) travaillent ensemble à la création d'un parcours pédagogique en ligne d'apprentissage du français et de l'allemand dans le cadre d'un projet Erasmus+ (2017-2019).

L'objectif de la mise en place d'un cours en ligne est de guider les étudiants dans la préparation de leur échange universitaire dans l'une des 6 universités et ainsi de les inciter à se poser les bonnes questions en amont de leur départ. Le dispositif permet de développer leurs compétences linguistiques et interculturelles.

Le constat d'un manque certain de coopération entre les Centres de Langues de la Grande Région est à l'origine de ce projet transfrontalier. De plus, dans la plupart des universités du consortium, un échange est obligatoire dans le parcours universitaire. Une étude préliminaire a mis au jour le manque de préparation des étudiants à ce semestre passé à l'étranger et également de mise à profit culturelle et linguistique de cet échange. D'autre part, les réponses à des questionnaires de cette étude envoyés aux étudiants ont révélé que ces derniers accordaient un grand intérêt aux cours de langues et s'y engageaient de manière volontaire.

L'enjeu du projet, et donc du cours en ligne, via les activités pédagogiques proposées, est de rendre les étudiants plus autonomes et de les confronter, avant même leur départ, aux différences administratives, culturelles ou encore linguistiques qu'ils pourront observer entre leur environnement d'origine et celui d'accueil.

Fractionné en cinq étapes thématiques (Préparation avant le départ, Préparation à l'arrivée, Vivre sur place, Les études et Validation des études), le parcours en ligne propose aux étudiants des activités qui leur permettront à la fois de renforcer leurs parcours linguistiques (apprentissage de vocabulaire spécifique, lecture de documents authentiques, visionnage de vidéos, rédaction de textes, etc.), et leurs compétences interculturelles (qu'est-ce qu'un bail ?, comment trouver un logement sur place ?, comment fonctionne l'université d'accueil ?, la notation, la gastronomie

locale, etc.). Afin de rendre la progression plus fluide, les étapes sont elles-mêmes divisées en trois parties. Toutes les parties contiennent au minimum un bloc d'activités au sein duquel les étudiants trouveront un document authentique et didactisé, des questions de compréhension de ce document, un exercice d'appropriation des nouvelles informations culturelles et/ou linguistiques et enfin, une tâche à effectuer (écrire un mail au secrétariat de l'université d'accueil, témoigner sur un sujet, etc.). Les informations communiquées via les activités correspondent au plus près aux attentes des étudiants avec six versions du cours proposées : une version par université.

D'un point de vue technique, le cours est proposé en ligne, sur la plateforme Moodle. Ainsi, tous les étudiants participant au cours, malgré leur éloignement physique, partagent un même espace de travail en ligne. L'ensemble des activités se réalise individuellement et en autonomie, néanmoins, un espace collaboratif est mis à la disposition des étudiants sur le mode du tandem.

L'objectif de notre projet étant de préparer culturellement et linguistiquement les étudiants en futur échange à vivre et étudier dans leur nouvelle ville/université d'accueil, intégrer des échanges réguliers avec un étudiant de la langue cible, voire de l'université d'accueil, apportera un gain en autonomie aux étudiants, une métaréflexion sur leur propre culture sociale et universitaire et des informations cruciales sur leur futur nouvel environnement. La pédagogie tandem en ligne rencontre ces dernières années un vif succès dans le contexte universitaire, comme le montrent, entre autres, le projet eTandem sino-francophone (Wang-Szilas, 2017) et le projet franco-brésilien Télétandem (Santos, 2012).

Les résultats des recherches dans le domaine sociocognitif montrent que « l'espace protégé et encourageant du tandem » déclenche de nouveaux réflexes d'apprentissage (Eschenauer, 2013, p. 96). Travailler en tandem permet à deux étudiants de gérer un projet commun, de gagner de l'autonomie par la mise en place de ce projet, de se décentrer, de gagner en empathie et de mener une réflexion sur les moyens méthodologiques de mise en place pour l'organisation du travail (Eschenauer, 2013).

Ainsi, les activités de la plateforme ont été conçues dans l'idée que les étudiants s'accompagnent mutuellement dans le développement de leurs compétences linguistiques et interculturelles. Au sein de notre parcours en ligne, le rôle du tandem est, tout d'abord, de permettre à l'étudiant d'avoir un soutien dans sa ville d'accueil, une personne-ressource apte à répondre à la majorité des questions liées à son installation dans la nouvelle ville. L'étudiant ressource devra opérer, comme mentionné plus haut, un travail de décentration dans la mesure où il devra apprendre à prendre du recul sur sa propre culture afin de pouvoir en parler avec son partenaire. Le partenaire, lui, développera son sens de l'empathie dans la mesure où il devra se montrer prêt à recevoir des informations pouvant différer des modèles culturels qui lui sont connus et familiers.

Dans une autre mesure, une des stratégies spécifiques au tandem est de « proposer ou faire des corrections » (Lewis et Stickler, 2007, p.14). Cette stratégie de correction entre pairs est notamment applicable dans des activités de production écrite. Grâce à la relecture entre pairs, les étudiants ont plus tendance à retravailler leur production lorsqu'ils reçoivent des retours de pairs (Carifio, Jackson et Dagostino, 2001). Dans le cadre du projet, lorsqu'une tâche de production écrite est demandée, l'étudiant peut faire appel à son partenaire pour une relecture et des feedbacks avant de soumettre son travail en ligne. Ainsi, tous les étudiants ont donc un rôle à la fois de collaborateur et de co-évaluateur.

Ils travaillent ensemble dans les trois situations suivantes :

- relecture de documents : dans le cadre de la réalisation d'une tâche individuelle de production, l'étudiant est fortement encouragé à faire appel à son partenaire pour une relecture de son travail avant soumission de ce dernier pour évaluation. Le partenaire apportera des feedbacks à l'étudiant afin d'améliorer cette production.
- échange de conseils : comme mentionné plus haut, les étudiants sont, tout au long du travail sur la plateforme, des ressources les uns pour les autres. Chaque étudiant est un soutien, une personne-ressource pour son partenaire, apte à répondre (ou à chercher la réponse) à la majorité des questions liées à son installation dans la nouvelle ville.
- collaboration : tout au long du scénario, en plus des tâches à réaliser individuellement, il est demandé aux tandems de travailler en étroite collaboration sur des présentations communes à réaliser dans les deux langues et visant à approfondir encore une fois les connaissances linguistiques et culturelles respectives de la paire d'étudiants sur leur ville/université d'accueil.

L'enjeu de l'intégration de la fonction tandem dans notre cours en ligne est de tester à la fois le principe de l'eTandem et la réalisation de tâches autour du Français sur Objectif Universitaire. Du fait de la collaboration de 6 universités représentant 4 pays, la relation avec un pair semble la source la plus fiable et précise pour la collecte d'informations et l'autoformation de l'étudiant en futur échange dans une de ces 6 universités. La complexité résulte dans la mise en place de cette fonction tandem et dans l'évaluation des compétences qu'elle permettra aux étudiants de réellement développer. Enfin, sert-elle vraiment l'autonomisation de l'étudiant ?

Si on distingue l'autonomie de l'indépendance (l'indépendance comme capacité à gérer des situations tout seul et l'autonomie comme la capacité à faire ses choix, à décider par soi-même de nos besoins de ce qui est bon pour nous), la plateforme permet de développer les deux à la fois pour les étudiants.

Les 5 étapes thématiques du Moodle permettent de développer leur indépendance, de les outiller pour qu'ils puissent se débrouiller pendant ce semestre avec la langue, la culture universitaire et nationale du pays d'accueil.

Le travail en tandem va permettre à l'étudiant de s'émanciper du programme préconstruit pour choisir par lui-même ce qu'il veut savoir, ce qui l'intéresse, etc. et utiliser son tandem pour trouver les moyens d'accéder aux informations et compétences dont il peut avoir besoin pour rendre effective cette autonomie.

La difficulté est de trouver ici un juste guidage du tandem : suffisamment cadrant pour le faire démarrer et lui servir d'étayage, et suffisamment lâche pour laisser le binôme s'en émanciper.

L'objectif est d'« outiller » les étudiants au mieux pour acquérir le niveau suivant à leur niveau de langue actuelle (par exemple progresser de B1 à B2). Nous avons ainsi conçu pour notre scénario un ensemble de tâches à réaliser en tandem orientées autour de la vie culturelle et universitaire que les étudiants devront réaliser ensemble à distance, mais également en présentiel lors de deux sessions qui encadrent leur départ (une en amont et l'autre en aval).

La mise en place de notre projet suit la logique du schéma d'ingénierie pédagogique ADDIE, utilisé notamment par J. Wang-Szilas (2017) dans le cadre de son projet eTandem sino-francophone. Ainsi notre projet suit les étapes suivantes : Évaluation (étude préliminaire), Analyse (détermination des besoins des étudiants), Design (détermination du squelette et des principes du cours en ligne), Développement (mise en place des activités du parcours en ligne), Implémentation (phase test/pilote auprès d'étudiants testeurs), Évaluation (collecte de feedbacks

de la part des étudiants), Analyse (des feedbacks et réalisation d'un critical report), Design (redesign du cours en ligne en prenant en compte les retours des étudiants testeurs), Développement, Implémentation (phase de lancement).

Dans notre communication, nous allons présenter notre dispositif, les tâches à réaliser en tandem et les premiers retours des étudiants sur ces tâches. Nous allons analyser les questionnaires de feedbacks des étudiants. Les questionnaires leur permettront à la fois de mettre en avant ce qu'ils ont apprécié, ce qu'ils ont appris culturellement et linguistiquement, mais également de proposer des pistes d'amélioration pour rendre le parcours plus attractif et surtout le plus adapté possible au public visé.

Nous allons également faire un point concret sur la mise en pratique (forum, relecture, workshop etc.) du rôle de co-évaluateur et de collaborateur de réalisation de tâches au sein de notre parcours pédagogique sur Moodle.



RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Carifio, J., Jackson, I. et Dagostino, L. (2001). Effects of Diagnostic and Prescriptive Comments on the Revising Behaviors of Community College Students. *Community College Journal of Research and Practice*, 25(2), 109-122.

Eschenauer, J. (2013). Apprendre une langue en tandem. Réinterprétation des tandems à la lumière d'une approche sociocognitive. *Langages*, 192(4), 87-99. doi: 10.3917/lang.192.0087

Lewis, T. et Stickler, U. (2007). Les stratégies collaboratives d'apprentissage lors d'un échange en tandem via Internet. *Lidil*, 36, 163-188.

Santos, L. (2012). Projet Télétandem Brésil, trois années d'échanges franco-brésiliens en ligne : le point de vue des étudiants français. *Alsic*, 15(2). Repéré à <http://journals.openedition.org/alsic/2530>

Wang-Szilas, J. (2017). Les enjeux de l'intégration de l'eTandem en didactique des langues-cultures étrangères : interactions entre apprenants et dynamique institutionnelle dans un dispositif universitaire sino-francophone. *Adjectif.net*. Repéré à <http://www.adjectif.net/spip/spip.php?article436>

L'imposition d'un dispositif d'évaluation peut-elle engendrer l'autonomisation ?

Une illustration par le CLES.

Recherche empirique

MAC GAW Stéphanie

Université de Corse Pasquale Paoli, UMR 6240 Identités et Cultures : les processus de patrimonialisation

Certification, évaluation, autonomisation, CLES



Les concepts d'imposition et d'autonomisation peuvent de prime abord paraître antinomiques et incompatibles. La présente communication vise à démontrer le contraire, en présentant le CLES (Certificat de Compétences en Langues de l'Enseignement Supérieur) comme un outil au service de l'autonomisation des étudiants. Les arguments mis en exergue sont basés sur les résultats de recherches opérées *in situ*, et vérifiés à l'échelle nationale par le biais d'une enquête en ligne. Notre propos sera illustré en trois points. L'acquisition de compétences (langagières) par nos étudiants étant l'objectif principal depuis l'instauration du système LMD (Licence Master Doctorat) dans les universités européennes, nous débiterons notre communication par la présentation de notre contexte de mise en œuvre du CLES. À partir d'une évaluation qualitative de l'usage de cette certification, nous proposerons ensuite d'évaluer dans quelle mesure cette certification a pu être génératrice d'une dynamique autonomisante chez les apprenants. Dans une dernière partie, nous proposerons une analyse des effets *washback* du CLES et remettrons en perspective la question de l'évaluation.

CONTEXTE ET ÉVOLUTION DE PARADIGME

À une heure où l'acquisition de compétences transversales prime sur les savoirs que l'université se targuait de transmettre jusqu'à la réforme LMD (Licence Master Doctorat), les institutions d'enseignement supérieur font face à une problématique majeure. L'objectif d'améliorer l'employabilité des étudiants en leur permettant d'acquérir des compétences transversales, telles que la maîtrise de l'informatique ou de langues étrangères, est aujourd'hui l'un des axes prioritaires des établissements français qui ont vu leurs missions évoluer :

- D'une institution avec une mission universelle et civilisationnelle à une organisation dont les missions sont déterminées par des besoins économiques, et qui doit proposer des formations en lien direct avec les besoins du marché⁹ ;
- D'une démocratisation de l'éducation (quantitative), souhaitée après les événements de 1968 (loi Faure), à une éducation individualisée (qualitative) qui met le citoyen au centre d'un apprentissage à spectre large et interdisciplinaire ;
- De la transmission du savoir pour la formation d'une société érudite, à l'assimilation de ce savoir à un bien économique (« l'économie de la connaissance ») qui en fait un enjeu de marché. En résumé, la mission de l'Université est de permettre l'acquisition de savoirs autres qu'académiques qui permettent à l'individu de gagner en compétences, nécessaires à son épanouissement personnel et professionnel. Il convient alors de repenser la formation dans son ensemble.

L'introduction du paradigme de l'apprentissage implique comme condition que si « l'autonomie est un objectif de formation » (Carton, 2009), elle doit compter au nombre des stratégies mises en œuvre par l'établissement. De fait, cette entité se doit de fournir un cadre et des outils pour permettre la réalisation de l'objectif.

Notre objet de recherche, le CLES, a été mis en œuvre en 2006 à l'université de Corse pour servir de supplément au diplôme. Sa généralisation à l'ensemble des composantes ainsi que son intégration dans les parcours des formations ont engendré la nécessité de gérer la formation en amont de la certification de façon harmonisée et centralisée. À partir de la rentrée 2009- 2010, le CLES s'est substitué à l'examen de LVE de troisième année de licence. Le CLES servait alors d'appui au cadrage donné pour l'enseignement LANSAD sur l'ensemble de l'université, par la définition d'une progression dans l'apprentissage, d'une harmonisation des volumes horaires, ainsi que par la définition d'objectifs en termes de niveau (B2). Il est à noter que cette dynamique qualitative ne s'est manifestée qu'au moment de la mise en œuvre du CLES ; celui-ci n'a donc pas été mis en œuvre pour répondre à ces objectifs mais en a généré la définition.

Avant la mise en application de ce cadrage institutionnel, impulsé par le niveau macro en réponse à une réorganisation du système d'enseignement supérieur, les cours se faisaient essentiellement selon le modèle transmissif, avec un enseignant, très souvent vacataire, qui avait des attentes précises de réalisations d'activités de compréhension et d'expression écrites et orales. Grâce à l'implantation du CLES, les enseignants recrutés sur postes fléchés « certification » ont été sensibilisés au paradigme actionnel, en raison du format de cette certification, et ont dû intégrer cette perspective dans leur pédagogie pour favoriser la réussite du CLES par leurs étudiants.

Ce cadrage imposé a pourtant ouvert sur de l'autonomisation. Voyons d'abord dans quelle mesure, pour ensuite tenter de comprendre comment.

L'AUTONOMISATION PEUT-ELLE RÉSULTER DE L'IMPOSITION ?

Le CLES a été utilisé depuis dix ans comme l'examen de langues des L3 LANSAD de près de quatre mille étudiants, toute filière confondue. L'enjeu de cette mise en œuvre était de proposer

⁹ Nous tirons nos informations de sites institutionnels comme celui du Parlement Européen, ou du Conseil de l'Europe, de rapports émanant des mêmes organismes ou de la Commission Européenne, ainsi que d'articles référencés en bibliographie (Beacco et Messin ; Croché).

une certification à cent pourcent des étudiants de l'Université de Corse. Nous avons, à l'occasion du bilan de fin d'année universitaire que nous présentons annuellement devant la CFVU (Commission de la Formation et de la Vie Universitaire), effectué un bilan décennal pour procéder à une évaluation qualitative de la politique certificative qui avait été mise en œuvre par le biais du CLES ; cette démarche s'inscrivait dans le cadre de notre recherche-action et allait au-delà de la seule présentation de données chiffrées. Ce bilan a révélé que seuls 30% des étudiants qui avaient jusqu'alors passé le CLES B2 étaient parvenus à le valider. Les données que nous avons récoltées par le biais d'un questionnaire distribué aux trois-cent soixante-sept candidats aux épreuves du CLES en avril 2016 et pour lequel nous avons obtenu soixante et onze pourcent de réponses, ont révélé plusieurs points qui concourent à présenter le CLES comme un levier pour l'autonomisation de l'apprenant, notamment dans la prise de conscience de l'intérêt de valider une certification interprétable à l'échelle européenne. Le questionnaire était constitué de quatre parties qui avaient pour objectif de vérifier la bonne diffusion de l'information au sein de l'institution, d'évaluer le degré de satisfaction des candidats sur la préparation reçue en amont des épreuves de certification mais également d'identifier les principales difficultés rencontrées par les étudiants, de vérifier si la politique certificative était en phase avec leurs attentes, et enfin de juger de la qualité de l'organisation de passation des épreuves. Les résultats de cette enquête seront présentés en séance.

Ces données nous permettent d'affirmer que la mise en œuvre du CLES a permis de conscientiser les étudiants et de les responsabiliser dans leurs parcours de formation. Néanmoins, les conditions de préparation et de passation demeurent contraintes étant donné que les apprenants reçoivent une formation assurée à des groupes d'étudiants répartis par année de filière (L1, L2 et L3) et non répartis par niveaux, ce qui ne permet pas la prise en compte de l'individu ni le perfectionnement des compétences qu'il lui faudrait travailler. Les enseignants pour leur part, même s'ils raisonnent en termes de compétences au moment de la préparation de leurs « cours », en raison notamment du format de la certification CLES qui est obtenu si l'ensemble des cinq compétences (compréhension écrite et orale, expression écrite et orale et interaction) sont validées par le candidat, n'est pas en mesure non plus d'apporter un accompagnement personnalisé pour les raisons précédemment évoquées. Ainsi, dans ces conditions, on ne saurait considérer le CLES comme un levier d'autonomisation mais plutôt comme une aide à la prise de conscience chez l'apprenant, mais également chez l'enseignant et par extension l'institution. Les données récoltées ont révélé que les apprenants ont des besoins qui diffèrent et qu'en l'état, l'institution n'était pas en mesure d'y apporter une réponse pour deux raisons : l'absence de structure de type Centre de Langues, et l'imposition du niveau B2 pour l'examen de fin de L3.

La recherche-action menée a pu impulser une réorientation de notre politique certificative (2018-2019) qui amènera les apprenants à effectuer des choix en fonction de leurs compétences (langue soumise à certification, puis renforcement ou autre langue), et/ou de leurs carences (travail obligatoire individuel, travail par compétences), mais qui a aussi permis une meilleure prise en considération des cours de spécialité dans le cadre plus large d'une politique LANSAD. Le principe de cette nouvelle orientation, qui sera détaillée en séance, est basé sur une responsabilisation de l'apprenant qui doit à un moment de son parcours de formation, valider une certification (B1 ou B2). L'enjeu évolue donc d'une volonté de proposer la certification à tous les étudiants, à celui de faire valider une certification à tous les étudiants.

Notre recherche a démontré comment notre objet, le CLES, a évolué, du statut d'outil à celui d'instrument. Nous montrerons comment l'imposition de ce dispositif d'évaluation à l'Université

de Corse a permis la définition d'une politique LANSAD rendue possible par un détachement de moyens considérables, comme la construction d'un centre des langues notamment (ouverture prévue en janvier 2019), visant à améliorer les conditions d'enseignement/apprentissage des langues en y intégrant l'autonomie d'apprentissage.

LE CLES, UN OUTIL AU SERVICE DE L'AUTONOMISATION DE L'ÉTUDIANT QUI OUVRE SUR UNE ÉVALUATION INSTITUTIONNELLE

L'enquête en ligne adressée en avril 2016 aux responsables de centres CLES sur l'ensemble du territoire et pour laquelle nous avons reçu dix-neuf réponses (sur cinquante-quatre centres) était composée de questions qui portaient sur l'utilisation faite du CLES par l'établissement (nombre de sujets consommés, langues proposées, niveaux de formation visés, etc.), sur des données chiffrées (nombre d'étudiants pouvant présenter un CLES, pourcentage de réussite, nombre d'enseignants, etc.), sur des données organisationnelles (structure de rattachement des enseignants, moyens alloués etc.), et enfin sur le lien entre la mise en œuvre du CLES et les changements éventuels intervenus après son implémentation (didactiques, organisationnels, etc.). Les résultats obtenus par le biais de ce sondage ont permis de valider les hypothèses émises et vérifiées sur notre terrain.

Une théorisation de notre analyse sera présentée par le biais d'un modèle de *washback* positif (d'après Bailey, 1996, 2017) pour la mise en œuvre d'une certification en contexte universitaire et permettra de cerner les différents impacts/effets qui en découlent.

Nous remettrons ensuite en perspective la notion d'évaluation par l'analyse de l'effet miroir entre l'évaluation recherchée des étudiants, l'autonomisation générée et l'évaluation résultante dont jouit l'institution. L'impact qualitatif du CLES sur l'institution couvre en effet plusieurs domaines et niveaux : le niveau micro (didactique des enseignants, apprentissage, politique de formation et politique des ressources humaines), le niveau méso (structuration et rationalisation ouvrant sur un gain en lisibilité) et le niveau macro (européanisation et participation à l'Espace Européen de l'Enseignement Supérieur).

Nous avons cependant observé que la mise en œuvre de certains types d'évaluations donnaient certains effets, certains anticipés et recherchés (comme l'harmonisation des cours LANSAD sur l'ensemble de l'institution) et d'autres non prévisibles ou du moins non recherchés (comme la spécialisation des enseignants ou l'ouverture sur la recherche), qui touchent l'ensemble des parties prenantes : enseignants, étudiants, concepteurs, directeurs de composantes, administration, institutions universitaires, etc. Nous synthétiserons notre analyse en présentant un tableau qui répartit en deux catégories les différents effets de la mise en œuvre du CLES sur notre terrain de recherche. Nous adossons notre analyse aux travaux de Bachman et Palmer (1996) qui différencient les effets « *washback* », qu'ils situent au niveau micro comme étant l'influence qu'un test ou une certification peut avoir sur l'enseignement et l'apprentissage, des « impacts » qu'ils situent au niveau macro. Nous ajouterons une troisième catégorie, que nous qualifions de « répercussion », qui elle, est un effet résultant, et non anticipé, des deux premières. Cet effet est induit et mis à jour par les impacts positifs précédemment évoqués, et vérifiés et se présente comme la traduction de ces effets en termes de visibilité, de qualité et de lisibilité pour l'acteur, la société et l'institution, couvrant de fait les différents niveaux.

La catégorisation que nous proposerons mettra en exergue un effet que nous qualifierons d'effet rebond qui va bien au-delà de l'objectif initial de la mise en œuvre du CLES qui se limitait à permettre aux étudiants d'obtenir un supplément en langue à leur diplôme et de faire valoir leurs compétences linguistiques. L'institution impose délibérément l'objectif uniquement mais pas les moyens de l'atteindre qui sont toutefois mis à disposition de l'apprenant et donc vecteur de l'autonomisation.

Nous concluons notre propos en donnant notre réponse à la question posée par Bachman et Palmer (1996) : ce 'test'¹⁰ est-il utile ?



RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Bachman, L. F. et Palmer, A. S. (1996). *Language testing in practice: Designing and developing useful language tests* (vol. 1). Oxford, Royaume-Uni : Oxford University Press.

Carton, F. (2009). L'autonomie, un objectif de formation. *Le Français dans le monde. Recherches et applications*, 50, 57-66.

Bailey, K. M. (1996). Working for washback: A review of the washback concept in language testing. *Language testing*, 13(3), 257-279.

Beacco, J. C. et Messin, K. C. (2010). Les politiques linguistiques européennes et la gestion de la diversité des langues en France. *Langue française*, (3), 95-111.

Croché, S. (2006). Qui pilote le processus de Bologne ? *Éducation et sociétés*, (2), 203-217.

¹⁰ Comprendre 'test' dans son sens générique d'outil évaluatif. Il ne saurait être traduit ici par le terme français « test » qui réfère à une évaluation de type QCM (Questionnaire à Choix Multiples).

**Regards croisés sur un dispositif autonomisant
pour l'apprentissage de l'anglais en L1 de psychologie
à l'Université de Lille :**
attendus des concepteurs et perception des usagers

Recherche empirique

MACRÉ Nicola, RIVENS MOMPÉAN Annick

Université de Lille, Laboratoire STL UMR 8163

Dispositif, autonomie, accompagnement, TIC, classe inversée



Dans le cadre de l'apprentissage de l'anglais à l'UFR de Psychologie de l'Université de Lille, et en accord avec la politique d'établissement (le développement de la Formation Tout au Long de la Vie, l'innovation pédagogique et l'aide à la réussite), les cours de langue LANSAD ont un double objectif : une amélioration des compétences communicatives en langue cible et le développement de l'apprentissage en autonomie.

Afin de répondre aux besoins tant pédagogiques, institutionnels qu'organisationnels, un dispositif d'enseignement/apprentissage de l'anglais à visée autonomisante a été mis en place pour les 1200 étudiants LANSAD de première année inscrits à l'UFR de l'établissement psychologie. Ancré dans un parcours licence dans lequel l'anglais général et l'anglais langue de spécialité se côtoient sur un continuum (Petit, 2006), le dispositif qu'on peut qualifier de « classe inversée » nous a permis de créer de plus petits groupes de vingt étudiants et des groupes de niveaux, ceci dans le but d'une meilleure appropriation des contenus laissant ainsi une place plus importante aux interactions langagières et à la réflexion sur le processus d'apprentissage.

Dans un premier temps, l'objectif de notre recherche-action est d'évaluer l'efficacité du dispositif pour le développement de l'autonomie et pour l'apprentissage d'une langue. Dans un deuxième temps nous souhaiterions mettre en place une étude longitudinale sur le processus autonomisant afin de proposer des outils d'aide et d'évaluation.

Aujourd'hui, donc, en vue d'appréhender le développement de l'autonomie (Holec 1981 ; Little 2000), nous interrogeons l'environnement mis en place. Permet-il de faciliter l'agentivité individuelle des apprenants (Bandura, 2003 ; Jézégou 2014) pour définir leurs objectifs, sélectionner les outils et les ressources, gérer leur utilisation, pour ensuite contrôler et évaluer leurs effets ? En somme, nous souhaiterions savoir si le dispositif fournit l'accompagnement matériel et humain nécessaire au développement des compétences et attitudes propices à l'acquisition d'une langue tout au long de la vie.

À l'UFR de psychologie, le taux d'abandon à la fin du premier semestre est d'un tiers. En conséquence, nous avons souhaité proposer une initiation à l'autonomie pour mieux armer les étudiants, qu'ils restent ou qu'ils partent, avec des outils utiles à son développement : une autonomie donc à la fois générale, d'apprentissage et langagière (Germain et Netten, 2004). Les objectifs visés à la fin du premier semestre sont donc le fait que les étudiants soient plus à l'aise pour communiquer en anglais et qu'ils surmontent la peur de l'erreur à l'oral ; qu'ils sachent comment approcher les documents de spécialité en anglais ; et enfin qu'ils puissent développer leur autonomie dans l'apprentissage des langues, notamment en apprenant à connaître les ressources disponibles et à expérimenter différentes modalités de pratique de l'anglais.

Chaque groupe se réunit sept fois dans le semestre. Le travail en amont pour préparer le cours est disponible sur Moodle. Le cours de deux heures est divisé en deux parties : une heure est consacrée à la méthodologie de l'anglais (à travers des activités en anglais) et une heure à l'interaction et à la communication orale. Chaque partie travaillée en amont du cours vise d'abord des discussions et un retour réflexif en présentiel. Par exemple, dans la première partie du cours on peut demander aux étudiants de voir un documentaire sur Ted-Ed.com ou Ted.talk.com. La discussion en cours portera d'abord sur les difficultés impliquées dans la compréhension orale et les moyens de les surmonter (sous-titres, vitesse, sujet abordé). Ensuite dans la partie orale les étudiants peuvent être invités à interagir pour faire un résumé du support ensemble.

Les contenus du cours pour le premier semestre¹¹ comportent les éléments suivants :

- test de positionnement – quels sont vos besoins ?
- découvrir son style d'apprentissage ;
- compréhension orale (des séries), utilisation des sous-titres ;
- comprendre un reportage vidéo ;
- compréhension écrite et recherche du vocabulaire ;
- expression écrite et découverte du format de la certification CLES ;
- initiation et découverte de l'application du CRL (CALAO) ;
- utilité du journal d'apprentissage ;
- débats, jeux, jeux de rôles pour améliorer la production et l'interaction orales.

Pour accompagner le travail fait en amont des cours, les étudiants sont invités à compléter un journal préétabli en répondant à des questions telles que : quel est votre style d'apprentissage, quelles difficultés avez-vous rencontrées pour comprendre le documentaire ?

Au deuxième semestre, l'objectif est de consolider et développer l'autonomie des étudiants qui sont invités cette fois-ci à créer et tenir leur propre journal d'apprentissage dans lequel on leur demande de noter leurs réflexions au fur et à mesure des sessions d'anglais. Avec une prise de recul qu'offre une conclusion écrite et après avoir relu les notes prises pendant le semestre, les étudiants présentent leur travail et leurs réflexions sur leur parcours à la fin de la formation. Les contenus du cours du deuxième semestre sont les suivants :

- travailler la grammaire à partir de la compréhension orale ou écrite
- écrire une revue de film
- téléphoner et mettre en place des stratégies d'écoute
- écrire des courriels (recherche d'emploi)
- travailler l'anglais à travers les chansons

¹¹ Adapté du cours de l'université de Nancy mis à disposition par Aude Petitcolas

Afin de répondre à nos questions de recherche, les étudiants ont été invités à compléter un questionnaire basé sur les cinq classifications d'autonomie adaptées de Tremblay (2003, p.144). En effet, nous avons souhaité rechercher des indicateurs dans la littérature qui nous permettent d'établir si le dispositif aide les étudiants à développer leur autonomie. En tant que processus, il nous semble propice de partir des classifications d'autodidacte de Tremblay, qui situent les compétences nécessaires à développer sur un continuum. Pour chaque classification nous avons établi des indicateurs secondaires (cf. Tableau 1).

Critères de Tremblay	Compétences à développer	Questions posées
Apprendre à apprendre	Profil/style d'apprentissage/niveau en langues/besoins Représentations (ses croyances sur la langue et l'apprentissage)	N° d'années d'étude d'anglais (Q6) Niveau (Q7) L'utilité de l'anglais pour vous (Q11) Vos lacunes en anglais (Q10) Compétences qui vous semblent les plus importantes (Q12) dans l'ordre (Q13)
Apprendre en action	Réflexions/métaréflexions du journal d'apprentissage	Pensez-vous avoir amélioré votre anglais ? (Q41, Q42) Comment mesurez-vous cette amélioration ? (Q41, Q42, Q43) Sur une échelle comment évaluer vous vos capacités dans ces domaines (Q44) <ul style="list-style-type: none"> • Capacité à fixer des objectifs (analyse des besoins) • Définir les tâches à effectuer • Sélectionner des outils • Gérer l'utilisation de ces ressources aux cours de l'activité notamment en termes de rythme, de durée, de lieu.
Apprendre en création	Aimez-vous les contenus obligatoires ? Trouvez-vous des ressources intéressantes/utiles sur lesquelles travailler ?	Avez-vous aimé le contenu du cours (Q25) Quels thèmes (Q27) Quand vous avez commencé le TAG, de quelle manière avez-vous procédé ? (Q38)
Apprendre en mouvance	Avez-vous ressenti des difficultés, à quel moment ? Comment les avez-vous gérées ?	Aimez travailler en autonomie guidée ? (Q29) Difficultés rencontrées (Q31) Quelles émotions (Q35, Q36) Quand (Q37)
Apprendre en interaction	L'aide fournie (humaine et matérielle) était-elle suffisante ? Avez-vous su la trouver ? (Programme du cours, enseignant, tuteurs)	Connaissance de l'organisation (Q14) Cours une fois sur deux (Q16) Aides fournies ont bien fonctionné ou non (Q19) Fréquentation du CRL (Q21) Les aides les plus et les moins utiles (Q23, Q24) Avez-vous travaillé avec qqn ? (Q33, Q34)

Tableau 1

Dans les première et deuxième parties, qui comportent leurs profils d'apprentissage de l'anglais, nous avons interrogé les capacités des étudiants à établir leurs profils d'apprenant (Apprendre à apprendre) : identifier leurs styles d'apprentissage et sélectionner des outils et des ressources en fonction de leurs besoins (leur niveau d'anglais, leur motivation et leurs croyances sur l'apprentissage d'anglais). Dans les troisième et quatrième parties sur l'organisation et le contenu, nous souhaitons savoir si le dispositif leur a fourni le support (social et psychologique) nécessaire pour accompagner le processus (Apprendre en action et Apprendre en création). Est-ce que le dispositif leur a permis de réfléchir dans et sur l'action pour gérer, contrôler et évaluer leur travail, avec des contenus intéressants utiles et motivants ? Dans la cinquième partie, sur le travail en autonomie guidée, (Apprendre en mouvance et Apprendre en interaction), nous avons souhaité identifier les difficultés rencontrées par les étudiants pendant les deux semestres et identifier les

émotions ressenties liées à ces difficultés. Nous interrogeons également l'aide recherchée pour les surmonter (réseautage). Pour connaître l'effet du dispositif sur leur apprentissage nous avons également demandé leur avis général sur le dispositif et sur l'apprentissage de l'anglais dans le dispositif.

Les résultats obtenus (réponses aux critères secondaires) à la fin de ce semestre devraient nous permettre d'adapter le dispositif pour mieux répondre aux besoins des apprenants. Des entretiens semi-directifs administrés au début de la formation en septembre apporteraient les marqueurs nécessaires pour établir des critères d'évaluation et en conséquence être en mesure d'évaluer le développement du processus l'autonomisation dans une étude longitudinale.



RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle* (traduit par. J. Lecomte). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Germain, C., & Netten, J. (2004). Facteurs de développement de l'autonomie langagière en FLE/FLS. *Alsic : Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, 7(1), 55-69. doi:10.4000/alsic.2280
- Holec, H. (1981) *Autonomy and Foreign Language Learning*. Oxford, Royaume-Uni : Pergamon.
- Jézégou, A. (2014). L'agentivité humaine : un moteur essentiel pour l'élaboration d'un environnement personnel d'apprentissage. *Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation*, 21(1), 269-286. Repéré à http://sticef.univ-lemans.fr/num/vol2014/17-jezegou-epa/sticef_2014_NS_jezegou_17.htm
- Little, D. (2000). Learner autonomy and human interdependence: some theoretical and practical consequences of a social-interactive view of cognition, learning and language. Dans B. Sinclair, I. McGrath et T. Lamb (dirs.), *Learner autonomy, teacher autonomy: Future directions* (p. 15-23). Harlow, Royaume-Uni : Pearson ELT.
- Petit, M. (2006). Les descripteurs du Cadre : quelle conception de la langue de spécialité ? Dans F. Haramboure, M. Petit et C. Chambost (dirs.), *Enseigner les langues vivantes : enjeux contemporains. Travaux des journées 2006 de l'EA 2025* (p. 14-29). Bordeaux, France : Université Victor Segalen.
- Tremblay, N. (2003). *L'autoformation : pour apprendre autrement*. Montréal, Québec : Presses Universitaires de Montréal.

Formes et effets de dispositifs d'évaluation intégrés pour soutenir les apprentissages des étudiants dans une formation en ligne

Présentation de dispositif d'enseignement-apprentissage

MANOÏLOV Pascale

Université Paris-Nanterre, CREA EA370 - GReG

Autonomie, enseignement à distance, expérience d'apprentissage, évaluation intégrée, alignement pédagogique



La notion d'évaluation intégrée est ici le pivot de l'analyse d'un dispositif d'apprentissage en ligne qui s'appuie sur un nécessaire processus d'autonomisation des étudiants. L'évaluation intégrée fait partie de la progression du cours dans un souci permanent d'alignement pédagogique (Biggs, 1996, 2014) et de prise en compte des contenus étudiés (en termes de contenus culturels ou de spécialité et en termes langagiers). Dans cette optique, l'évaluation est, dans ce dispositif, considérée comme étant partie intégrante du processus d'apprentissage, y compris lorsqu'elle donne lieu à notation. On rejoint ici l'approche proposée par Gardner : « Quand l'évaluation se fond progressivement dans le paysage, elle n'a pas besoin d'être distinguée des autres activités de la classe » (1996, p. 115). En ce sens, la définition d'évaluation intégrée va au-delà de la notion d'évaluation formative, qui permet aux acteurs de faire le point sur une progression ; elle permet aux apprenants de s'autoévaluer par rapport à des attendus et de s'autoréguler au cours des activités et avant de recevoir le feedback de l'enseignant ou d'un pair. Autrement dit, l'évaluation intégrée adopte le principe d'auto-direction (Holec, 1999), habituellement associée au processus d'apprentissage. Ainsi, demander une production orale enregistrée (en mp3 par exemple) à un étudiant lui permettra, avant de rendre son travail, de s'écouter, de revoir des aspects grammaticaux ou phonologiques puis de recommencer s'il n'est pas satisfait de sa prestation. À l'écrit, la rédaction d'une grille, par l'étudiant, de ce qu'il considère être les points clés du cours, lui donnera l'occasion de confronter sa production aux attendus de l'enseignant et vérifier s'il atteint les objectifs.

L'étude présentée vise à rendre compte des différentes modalités d'évaluation qui ont été proposées pour un cours d'anglais à distance, auquel ont participé 70 étudiants de niveau B2, en troisième année de licence de Lettres Modernes (Lansad) à la Sorbonne Nouvelle-Paris 3. C'est donc d'une double analyse dont il est question ici : celle de l'expérience d'apprentissage des étudiants et celle du dispositif qui inclut l'évaluation intégrée. Il s'agit de s'interroger sur la manière dont les différentes formes d'évaluation peuvent participer au processus d'apprentissage,

en dépit ou grâce à l'autonomie laissée aux étudiants qui travaillent à distance. L'hypothèse retenue est qu'il est nécessaire de passer par un changement des modes d'évaluation pour favoriser les apprentissages. En effet, alors même que de nombreuses universités se sont emparées des outils numériques pour proposer des formations en ligne, l'évaluation reste, semble-t-il, encore majoritairement une épreuve écrite sur table en fin de semestre, surtout durant les années de licence. La question qui se pose est de savoir si des formes diversifiées d'évaluation peuvent venir en soutien aux apprentissages dans un dispositif en ligne. Le terme évaluation est ici défini comme étant la reconnaissance et l'appréciation d'une valeur (Tardieu, 2014). Et il ne rime pas nécessairement avec notation, ce qui laisse à l'apprenant la liberté de participer. Cette dimension facultative a son importance car, comme le rappelle Scallon (2004), les modalités d'évaluation ont un impact sur les stratégies des étudiants. Avec une évaluation intégrée, on recherche des apprentissages profonds et on tente d'éviter le recours à des apprentissages stratégiques qui ne visent que l'obtention d'un résultat pour valider le cours. L'approche pédagogique adoptée est ainsi centrée sur les étudiants et les apprentissages (Rege Colet et Berthiaume, 2013). Cela implique que l'enseignant et les contenus ne sont pas considérés comme étant au centre du dispositif pédagogique mais sont au contraire des leviers d'action. Il ne s'agit donc pas de laisser l'apprenant seul mais de le guider et de mettre en place les conditions nécessaires pour qu'il puisse apprendre (Holec, 1979). La notion d'autonomie est ainsi considérée comme un facteur décisif dans le processus d'apprentissage langagier (Van Lier, 1996) car l'individu élabore ses objectifs, choisit les modalités d'apprentissage et les ressources nécessaires pour répondre à ses besoins. C'est l'articulation entre évaluation intégrée et développement de l'autonomisation des étudiants qui est susceptible de favoriser les apprentissages.

La méthodologie RUFDATA¹² (Saunders, 2006) a été utilisée pour évaluer le dispositif pédagogique et plus particulièrement les effets de l'approche intégrée de l'évaluation. Cette méthode se décline en sept éléments qui permettent d'aborder de manière systématique la réflexion sur le dispositif : les raisons de l'étude, l'usage qui en sera fait, la focalisation de l'analyse, les données utilisées, les destinataires de l'étude, la temporalité et le point de vue des auteurs de l'étude. L'objectif de cette méthode est l'adaptation et l'amélioration de la formation. Pour apprécier l'expérience d'apprentissage des étudiants, des questionnaires ont été soumis en ligne en fin de semestre et les données de connexion et de participation aux activités à réaliser, en autonomie et en interaction, ont été analysées.

Le cours dont il est question propose, à partir des fictions à succès auprès des adolescents et des jeunes adultes d'aujourd'hui, de (re)découvrir les œuvres classiques dont elles se sont nourries, grâce à l'étude d'extraits, d'interviews d'auteurs ou d'analyses critiques. Le cours, qui s'inscrit dans la perspective actionnelle (Conseil de l'Europe, 2001), est divisé en 4 chapitres qui explorent différents « mondes » :

- Real World with gothic and/or fantastic elements : de *Edward Scissorhands* ou *Vincent* à *Frankenstein* et de *Twilight* ou *True Blood* à *Dracula*
- Post-catastrophic and dystopian worlds : de *The Hunger Games* ou *Divergent* à *Brave New World* en passant par *1984* et *The Handmaid's Tale*
- Real and parallel worlds : de *Harry Potter* à *Gulliver's Travels* en passant par *The Chronicles of Narnia* ou *Northern Lights*

¹² Acronyme pour « Reasons, Uses, Focus, Data, Audience, Timing, Agency »

- Fantastic Worlds : de *Game of Thrones* à *Lord of the Rings* et *The Hobbit*

La tâche finale est la rédaction d'un projet de roman qui s'appuie sur les codes des genres étudiés, doit présenter la description précise du « monde » dans lequel se déroule le récit ainsi que celle des personnages principaux et les thèmes développés. Au cours du semestre, chaque phase d'entraînement a été associée et suivie de plusieurs activités évaluatives mises en place pour donner l'occasion aux étudiants de se positionner et d'apprécier leur progression :

Une évaluation diagnostique : au début du semestre¹³, sous forme d'un jeu/quiz permettant à l'enseignant de mesurer les connaissances des apprenants sur le sujet et à ces derniers de s'autoévaluer. Cette approche est également susceptible de générer chez les étudiants des besoins et des envies d'approfondir les connaissances.

Des évaluations formatives :

- **des auto-évaluations** sur (1) l'acquisition du vocabulaire (élaboration de glossaires par les étudiants à partir de la lecture de textes ou de l'écoute de documents et création de jeux de type mots-croisés), et (2) la compréhension de l'oral (entraînements réguliers proposés aux étudiants à partir de vidéos. Ils peuvent évaluer la finesse de leur compréhension en échangeant leurs notes avec leurs pairs sur le forum du cours et/ou en les confrontant avec le script de la vidéo ou encore en choisissant de compléter un QCM autocorrectif).
- **des évaluations par les pairs :** échanges de production d'écrits. Les objectifs d'évaluation sont à la fois envisagés par les étudiants (élaboration collective d'une grille) et par l'enseignant ; ils portent sur des contenus culturels et quelques savoirs linguistiques. L'enseignant reste en retrait dans ce processus mais fait un bilan général des réussites et des difficultés observées par les étudiants. Il apporte des conseils généraux pour améliorer les productions.

Des évaluations sommatives : la première évaluation sommative comprend une compréhension orale et une production orale enregistrée. Bien que ce travail soit noté, les étudiants ont tout loisir de s'enregistrer autant de fois qu'ils le souhaitent, ce qui participe largement à faire de l'évaluation une activité qui s'intègre au processus d'apprentissage. La seconde évaluation (le projet de roman), réalisée sur plusieurs semaines, a été assortie d'un guidage et la grille d'évaluation a été communiquée aux étudiants au préalable qui ont pu la comparer avec celle qu'ils avaient élaborée pour eux-mêmes.

Les analyses des données recueillies sur la plateforme et des questionnaires soumis aux étudiants seront présentées lors de la communication. On peut d'ores-et-déjà noter que le taux de participation aux activités du cours et le nombre d'étudiants ayant rendu tous les travaux notés sont en progression par rapport aux autres cours à distance qui ne proposent pas d'évaluation intégrée. Par ailleurs, les projets rédigés pour l'évaluation sommative démontrent une excellente acquisition des concepts étudiés et les compétences langagières d'un niveau B2.

Il apparaît ainsi possible de changer le paradigme de l'évaluation, qui est encore souvent un outil au service de l'enseignant, pour permettre aux apprenants de l'intégrer à leurs pratiques et cela en toute autonomie.



¹³ Le test de positionnement pour évaluer le niveau de langue n'est ici pas mentionné car il n'était proposé qu'aux primo-arrivants en 2017-2018. À partir de la rentrée 2018, il a été décidé de le proposer à tous les étudiants qui le souhaitent en Lansad.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Biggs, J. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher Education*, 32(3), 347–364.
- Biggs, J. (2014). Constructive Alignment in University Teaching. *HERDSA Review of Higher Education*, (1), 5–22.
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL)*. Paris, France : Didier.
- Gardner, H. (1996). *Les intelligences multiples*. Paris, France : Retz.
- Holec, H. (1979). *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*. Paris, France : Hatier.
- Holec, H. (1999). De l'apprentissage autodirigé considéré comme une innovation. *Mélanges CRAPEL*, 24, 91–110.
- Rege Colet, N. et Berthiaume, D. (2013). Comment choisir des méthodes d'évaluation adaptées ? Dans D. Berthiaume et N. Rege Colet (dir.), *La pédagogie de l'enseignement supérieur : repères théoriques et applications pratiques* (p. 241–254). Berne, Suisse : Peter Lang.
- Saunders, M. (2006). The “presence” of evaluation theory and practice in educational and social development: toward an inclusive approach. *London Review of Education*, 4(2), 197–215.
- Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Tardieu, C. (2014). *Notions-clés pour la didactique de l'anglais*. Paris, France : Presses de la Sorbonne Nouvelle.
- Van Lier, L. (1996). *Interaction in the Language Curriculum: Awareness, Autonomy & Authenticity*. Abingdon, Royaume-Uni : Routledge.

Liste des œuvres citées

- Atwood, M. (1985) *The Handmaid's Tale*, Toronto, Canada : McClelland & Stewart.
- Ball, A. (2008) *True Blood*, États-Unis : Your Face Foes Here Entertainment (prod.), Warner Bros Domestic Television (distr.).
- Burton, T. & Thompson, C. (1990) *Edward Scissorhands*, États-Unis : Denise di Novi & Tim Burton (prod.), 20th Century Fox.
- Burton, T. (1982) *Vincent*, États-Unis : Walt Disney Productions.
- Collins, S. (2008) *The Hunger Games*, New York, États-Unis : Scholastic.
- Huxley, A. (1932) *Brave New World*, Londres, Royaume-Uni : Chatto & Windus.
- Lewis, C.S. (1950) *The Chronicles of Narnia*, Londres, Royaume-Uni : Geoffrey Bles.
- Martin, G.R.R. (1996) *Game of Thrones*, New York, États-Unis : Bantam Books.
- Meyer, S. (2005) *Twilight*, New York, États-Unis : Little, Brown and Company.
- Orwell, G. (1949) *1984*, Londres, Royaume-Uni : Secker and Warburg.
- Pullman, P. (1995) *Northern Lights*, New York, États-Unis : Scholastic Point.
- Roth, V. (2011) *Divergent*, New York, États-Unis : Katherine Tegen Books.
- Rowling, J.K. (1997) *Harry Potter*, Londres, Royaume-Uni : Bloomsburg Publishing.
- Shelley, M. (1818) *Frankenstein*, Londres, Royaume-Uni : Lackington, Hughes, Harding, Mavor & Jones.
- Stocker, B. (1897) *Dracula*, Londres, Royaume-Uni : Archibald Constable and Company.
- Swift, J. (1726) *Gulliver's Travels*, Londres, Royaume-Uni : Benjamin Motte.
- Tolkien, J.R.R. (1937) *The Hobbit*, Londres, Royaume-Uni : Allen & Unwin.
- Tolkien, J.R.R. (1954) *Lord of the Rings*, Londres, Royaume-Uni : Allen & Unwin.

Parcours individualisé en langues (PIL)

Un projet d'apprentissage hybride et innovant, initié par les enseignants de langues et le Centre de Langues.

Présentation de dispositif d'enseignement-apprentissage

MILLER Ann, TORRERO Taskeen

IUT Paul Sabatier, Centre de Langues du CRIL

Auto-formation guidée, autonomie, individualisation, accompagnement



CONTEXTE

Tous les étudiants en première année participent à un test de positionnement qui détermine leur niveau dans le cadre de CECRL. On sait qu'un étudiant qui ne peut pas suivre en cours/labos de langue se décourage, voire décroche, induisant une mise en échec en langues. Nos étudiants devant pouvoir suivre des cours de niveau B1 minimum, et au vu du nombre d'heures de cours alloué en langues, quelques enseignants ont souhaité proposer un parcours spécifique de remise à niveau par le biais du centre de langues.

Deux publics ont été identifiés : les étudiants en difficulté ou faux débutant (A0 à A1) dans un premier temps, puis les sportifs de haut niveau. Les étudiants cibles ont eu le choix entre s'inscrire au parcours PIL ou suivre le cours avec le reste du groupe.

Parcours 2016-2017- Étudiants en difficulté

Ces étudiants viennent au Centre de Langues à la place de leurs heures de cours de langue, pour *une remise à niveau* au premier semestre selon un parcours personnalisé construit en concertation avec l'enseignant.

- Ce parcours est matérialisé sous la forme d'un contrat personnalisé qui décrit un plan d'action, cosigné par les trois acteurs : étudiant, enseignant prescripteur, tuteur référent du Centre. Ce plan d'action (comprendre un message oral et écrit, faire un compte rendu en quelques lignes, répondre aux questions) a pour but d'amener l'étudiant à se rapprocher vers le niveau B1 du CECRL et pour pouvoir se réinsérer plus facilement au groupe au deuxième semestre.
- Mise en place d'un journal de bord suivant les objectifs définis dans le plan d'action.
- Un journal de bord est composé de :
 - Activité langagière réalisée
 - Objectif de l'activité (compréhension orale, compréhension écrite, expression orale, grammaire)
 - Temps consacré

- Ce que j'ai compris
- Ce que j'ai appris
- Degré de difficulté
- Fiche d'analyse et de réflexion
- L'évaluation de l'étudiant s'effectue en concertation avec le tuteur et l'enseignant.
- Suivi sur place, au Centre de Langues, par un seul tuteur référent désigné dans le contrat, dans un double objectif : fournir cohérence et régularité dans le cadre de travail de l'étudiant et souligner la personnalisation de la prise en charge, ce qui influe grandement sur la motivation, notamment pour les étudiants en difficulté.
- Ce suivi consiste en :
 - Un entretien de mise en place du parcours pour faire un état des lieux, fixer des objectifs de compétence atteignables et un calendrier des séances.
 - Des bilans d'étape réguliers (par quinzaine) pour prendre acte des progrès, des difficultés et des solutions trouvées pour les résoudre, et réajuster le parcours en conséquence.
 - Un bilan de fin de parcours, pour valider les compétences acquises, mettre en place l'évaluation et préparer la réintégration de l'étudiant dans le groupe principal au semestre 2.
- Les conseils dispensés au Centre portent sur la langue et sur la méthodologie d'apprentissage, dans un but d'autonomisation pour que l'étudiant continue à progresser tout au long de ses études et se sente plus en confiance.

Ressources

- Ressources TICE existantes au Centre de Langues : adaptées au niveau faux débutant (3 logiciels)
- Plateforme d'apprentissage en ligne MOODLE, **un outil de guidage asynchrone**, utilisé pour :
 - a. L'accès au cours et aux exercices du cours d'anglais du semestre 1 à destination des autres étudiants pour pouvoir être préparé à prendre les partiels avec le reste du groupe et pour faciliter la réinsertion en semestre 2.
 - b. Un module spécifique aux PIL
- Ressource « atelier de conversation » par groupe de 6 étudiants (niveau grand débutant à faux débutant)
- Ressource « ateliers de grammaire »

Moyens horaires humains

- Durée : 1 semestre de 14 semaines (1^{er} octobre – 15 décembre, avec évaluations finales en janvier)
- Public : 20 étudiants
- **Temps consacré par étudiant en entretiens individuels pour le parcours : 1h30**
(6 bilans étapes de 10 minutes + 1 entretien de mise en place de 15 minutes + 1 bilan de fin de 15 minutes)
- **Heures de présence pour le tuteur référent : environ 30 heures**
 - Ne sont pas comptées les heures que les étudiants passent en séances d'autoformation comprises dans le parcours personnalisé, car plusieurs

étudiants peuvent être suivis en même temps (dans une certaine mesure pour assurer un suivi de qualité), ni les heures d'atelier de grammaire

- **Heures de présence pour l'étudiant : environ 16 h pour le parcours Étudiants en difficultés / Sportifs de Haut Niveau : nombre d'heures à la carte** (ces étudiants ayant aussi la possibilité de suivre certains des cours en présentiel)
 - 10h AF, 4 ateliers de conversation débutant et 2 ateliers de grammaire
 - Les bilans
 - Les évaluations (expression orale et expression écrite)

Parcours 2017-2018 - Sportifs de Haut Niveau

Nous avons également testé ce dispositif sur une autre cible : Les Sportifs de Haut Niveau. Ceux-ci bénéficient d'un emploi du temps « à la carte », adapté à la pratique de leur sport mais qui ne permet pas une présence régulière aux cours avec le reste du groupe dont ils font partie. Nous avons décidé d'ouvrir le dispositif PIL à ce public afin de leur permettre une autonomie dans leur apprentissage.

Les niveaux de langues étant cette fois plus hétérogènes, nous avons repris et adapté les moyens et ressources en conséquence. Le nombre d'heures de présence pour l'étudiant Sportif de Haut Niveau n'est pas défini à l'avance mais plutôt « à la carte » puisque ces étudiants ont aussi la possibilité de suivre certains des cours en présentiel. Nous nous rapprochons plus dans ce cas de figure dans un concept d'apprentissage en blended learning avec tutorat personnalisé.

RÉSULTATS ET RETOURS

Les thématiques proposés dans le parcours des étudiants en difficultés sont les mêmes que pour les autres étudiants de première semestre, mais le niveau de difficulté est personnalisé. La difficulté des évaluations est adaptée au niveau de ce groupe spécifique. Pour les Sportifs de Haut Niveau, ce parcours n'est pas une question de remise à niveau mais plutôt d'avoir la possibilité de suivre le module d'anglais en partie à distance.

Le dernier bilan – Bilan de fin de parcours – a montré que ce parcours avait été perçu comme positif pour la plupart des étudiants concernés. Nous envisageons de continuer ce parcours. Mais le coût en moyens humains et financiers restent un obstacle pour le développer à une échelle plus importante.

PERSPECTIVES 2018-2019 À L'ISSUE DE CETTE DEUXIÈME ANNÉE DE MISE EN PLACE

- Création d'un module d'apprentissage hybride en anglais et en espagnol en e-learning pour les Sportifs de Hauts Niveaux.
- Réduire le nombre de bilans individuels et faire des bilans de groupes (4 bilans individuels et 2 bilans de groupes).
- Mettre en place un travail de groupe intégrant les étudiants PIL et non-PIL sur la base de volontariat (bonus).
- Plateforme Moodle:
 - Créer un module de réinsertion pour le deuxième semestre.

- Mettre les modules de grammaire et certaines heures d'auto-formation (qui pourraient donc se faire à distance)
- Ajout de 3 ateliers/semaine pour prendre en charge les étudiants en difficulté sans pénaliser le public habituel du centre de langue.
- Ressources TICE à mettre en place : tablettes avec applications dédiées.



Speed Assessing

Échange minuté entre étudiants en tête-à-tête,
à visée évaluative et autonomisante

Recherche empirique

VIAULT-PIDUTTI Charline

Université de Strasbourg, CRL, Pôle Lansad

Évaluation formative, métaréflexion, authenticité ludique, langue cible, citoyenneté



LE CONTEXTE

Depuis leur naissance il y a plus de vingt années, les CRL (Centres de Ressources de Langues) du Pôle LANSAD (les LANGues pour les Spécialistes d'Autres Disciplines) de l'Université de Strasbourg n'ont eu cesse d'affirmer leurs valeurs communes liées à l'autonomisation de l'apprenant, le tout dans les exigences du cadre institutionnel évaluatif à échelle universitaire (Poteaux, 2014). C'est bien là qu'entre en scène l'articulation qui nous interpelle aujourd'hui : évaluation(s) et autonomisation dans les centres de langues, pratiques et enjeux. En effet, la réflexion sur ses principes se poursuit aujourd'hui au sein des CRL de la composante LANSAD, fidèle et hétérodoxe à la fois, cherchant à se renouveler et à innover en répondant à de nouveaux enjeux sociétaux, économiques, politiques, didactiques... à travers ses pratiques.

Avant d'en venir à notre proposition de pratique, à la croisée d'évaluation(s) et autonomisation, rappelons en quelques mots le terreau où elle prit racine : à Strasbourg, les CRL ont entièrement remplacé la classe, ce qui fait de ces centres un dispositif unique à l'université française à notre connaissance. Les groupes d'étudiants de nombreuses filières y travaillent une langue étrangère, accompagnés dans la construction de leurs parcours individuels par leur enseignant référent, présent dans le centre avec eux. En première année de licence (L1), la composante LANSAD met à disposition des apprenants une fiche d'évaluation valant pour, côté recto, l'évaluation du premier semestre (S1) et, verso, l'évaluation du second semestre (S2) de leur parcours d'apprentissage individuel. Les évaluations de L1-S1 et L1-S2 comportent toutes deux une évaluation intermédiaire au fil de l'eau, au plus tard en séance 6 ou 7 sur les 10 et 12 que comptent respectivement les semestres 1 et 2, suivie d'une évaluation terminale qui occupe souvent les deux dernières séances. Les critères sont annoncés et énoncés en français, dans une feuille de route, comme préconisé dans la littérature sur l'autonomie (Little, Dam et Legenhausen, 2017). Aussi les attentes correspondent-elles à la rédaction d'une biographie langagière, l'écriture de comptes-rendus, la pratique régulière de la langue orale, une mesure du temps d'exposition à la langue orale et écrite *en et hors* les murs du CRL, la constitution d'un dossier de travail, l'exploitation de

ressources adaptées, autrement dit la construction d'un parcours éduco-citoyen personnel non seulement pour et avec la langue, mais aussi dans une langue de qualité grandissante. C'est sur l'évaluation intermédiaire du L1-S2 que nous porterons ici toute notre attention.

En effet, ce temps du parcours d'apprentissage de l'étudiant de première année d'université semble particulièrement opportun à une expérimentation réflexive sur l'articulation évaluation(s) – autonomisation, puisqu'il s'agit aussi bien d'un jalon évaluatif à visée validante, à mi-chemin du second semestre, dont les critères annoncés communément par les CRL valent aussi bien pour l'évaluation intermédiaire que pour l'évaluation finale, que d'un moment de co-évaluation et d'autoévaluation pour l'étudiant.

La question qui germe alors tout naturellement est la suivante : comment conjuguer évaluation(s) et autonomisation en temps restreint mais aussi faire de l'évaluation intermédiaire un jeu qui inscrive davantage l'apprenant dans un temps privilégié d'évaluation-conseil et d'autonomie-responsabilité ? Mais encore comment conjuguer cela à tous les temps : au présent en cours d'apprentissage, en lien avec un passé récent de nouvel apprenant, tout en préparant son avenir proche et lointain ?

LE DISPOSITIF, SES OBJECTIFS ET SA DÉMARCHE

Avec l'ambition de tenter de progresser sur cette question, *Speed Assessing* propose un échange minuté entre étudiants en tête-à-tête, à la recherche de partenaires d'étude à visée évaluative et autonomisante. En effet, *Speed Assessing* a pour objectif de faire prendre conscience de l'intérêt d'un tel échange pour trouver des partenaires d'étude (tout *Speed Dating* et *Job Dating* peut mener à trouver un compagnon de vie ou un collègue de travail) afin de s'entraider dans leurs apprentissages autonomes.

Speed Assessing, par son caractère minuté, offre un gain de temps. En effet, là où l'évaluation finale (également un entretien de 10 minutes, mais entre l'enseignant et l'étudiant à partir du dossier constitué par ce dernier au cours du semestre sur son parcours d'apprentissage) requiert deux séances en toute fin de semestre étant donné le nombre d'entretiens individuels avec le seul enseignant, l'évaluation intermédiaire n'en demande qu'une seule à mi-parcours, tout en accroissant le temps d'exposition à l'évaluation pour chaque étudiant, ce moment de *Speed Assessing* étant répété par l'étudiant au moins deux fois au sein de cette même séance.

De plus, alors que la feuille de route et ses critères sont rédigés en français, *Speed Assessing* se déroule exclusivement en langue cible afin de favoriser l'interaction en anglais entre étudiants : il s'agit donc pour l'apprenant de gagner en exposition à la langue, et en autonomie *dans* la langue, y compris par le questionnement, traditionnellement réservé à l'enseignant. Nous nous appuyons sur Little (1991), qui défend l'utilisation de la langue cible dans la classe dès que les élèves connaissent quelques mots, comme condition essentielle au développement de l'autonomie dans la langue étrangère.

Plutôt qu'une évaluation en face à face dans laquelle les postures restent frontales, avec un enseignant-évaluateur et un apprenant-évalué, *Speed Assessing* propose une co-évaluation équitable, puisque réversible : l'évaluateur devient l'évalué, et vice versa. En effet, *Speed Assessing* consiste pour l'apprenant à aider l'autre à dresser un bilan intermédiaire en évaluant ensemble le parcours d'apprentissage des apprenants rencontrés en tant qu'évaluateur, et à présenter son propre parcours d'apprenant en tant qu'évalué aux apprenants rencontrés, après réflexion,

reformulation et personnification des critères d'évaluation : il s'agit donc d'une co-évaluation autonomisante.

Speed Assessing, par sa référence au *Speed Dating*, son aspect ludique et engageant, et sa dimension sociale ambitionne ainsi de faire grandir en autonomie les apprenants à travers l'évaluation souvent redoutée grâce à une métaréflexion : en multipliant les rencontres entre apprenants à la recherche d'étudiants-partenaires d'étude ; en démythifiant l'évaluation orale par la clarification de ses critères, plus justes car raisonnés ; en offrant une appropriation de l'évaluation, les critères étant évalués sur un continuum entre respect et non-respect plutôt que sur une opposition binaire de type oui/non ou bien/pas bien.

En effet, en amont, lors de la séance qui précède l'évaluation intermédiaire annoncée, les apprenants mènent une réflexion à partir des critères énoncés dans la feuille de route, reformulent ces critères en anglais avec leurs propres mots et l'aide de l'enseignant, puis dressent collectivement une série de questions à poser. Ceci leur permet d'anticiper sur l'échange et de se préparer à répondre au mieux aux questions connues. Toutefois pour ne pas se limiter à un simple exercice académique, et pour que l'interaction grandisse en authenticité et les apprenants en autonomie, ceux-ci préparent individuellement une nouvelle série de questions personnelles, dans le but de gentiment déstabiliser sa ou son partenaire et de la ou le mener en dehors de sa zone de confort. Une fois les questions de l'évaluateur passées, les apprenants choisissent une question qu'ils auraient aimé se voir posée et y répondent, afin de terminer par un aspect valorisant de leur approche de l'apprentissage de l'anglais au cours du semestre, *en dedans* et *en dehors* du CRL.

Concrètement, pendant la séance d'évaluation intermédiaire, les étudiants se placent librement par paires et débutent un premier tour de *Speed Assessing* après le rappel des consignes-règles du jeu et la distribution de fiches vierges. Au fur et à mesure de l'entretien, l'étudiant-évalué note son propre nom, le nom de son évaluateur, les questions attendues, les questions inattendues, la question qu'il rêverait qu'on lui pose tandis que l'étudiant-évaluateur note les réponses récoltées. Ensuite, l'étudiant-évalué remet la fiche à l'étudiant-évaluateur afin qu'il positionne un curseur sur un continuum du plus au moins validé pour chaque critère d'évaluation, puis pour l'ensemble de l'évaluation. Enfin, l'étudiant-évaluateur écrit un commentaire venant expliciter la validation (ou non) du parcours d'apprentissage et donner une recommandation d'amélioration. Dans un second temps, les rôles sont inversés.

Au cours d'un second tour, le procédé demeure, si ce n'est que les participants n'ont plus le libre choix de leur paire : l'enseignant conclut des paires « forcées » dans le but de faire se rencontrer des étudiants ne se connaissant pas. Au-delà de l'entretien, le propos est aussi de gagner en cohésion au sein d'un groupe d'étudiants de divers horizons.

Ainsi, le rôle de l'enseignant demeure présent, comme encadrant facilitateur et rassembleur dans le rythme insufflé à la rencontre minutée, le soutien à l'échange en anglais, l'encouragement à la répartie, la mise en rencontres au cours de la séance de validation intermédiaire. Aussi l'enseignant reste-t-il indispensable dans la collecte des diverses fiches par étudiant-évalué, la comparaison des évaluations pour chaque étudiant évalué et la décision finale de cette évaluation intermédiaire, fruit de cette comparaison. Ces fiches seront conservées et consultées lors de l'évaluation finale par l'enseignant.

RÉALISATION DU BILAN : ÉTUDE DES FICHES, ENQUÊTE, OBSERVATIONS PAR L'ENSEIGNANT

À l'heure du bilan, nous aimerions étudier l'articulation entre évaluation(s) et autonomisation au cœur de *Speed Assessing*.

Comme matière à analyse, nous disposons des fiches complétées par les étudiants-évalués-évaluateurs (le consentement pour leur utilisation à des fins de recherche ayant été demandé aux étudiants), d'une enquête anonymement renseignée par les apprenants volontaires après l'évaluation finale, et du témoignage de l'enseignant sur son vécu avec les étudiants durant les séances de *Speed Assessing*.

À ce jour, une soixantaine de réponses à l'enquête ont été récoltées parmi trois groupes de L1 d'horizon divers (Psychologie, Sciences de la Vie et Math-Info).

L'ensemble des documents fait actuellement l'objet d'une analyse thématique à la recherche des récurrences et des variations dans les perceptions de l'utilité de l'activité réflexive que constitue *Speed Assessing* (et les émotions ressenties).

Au regard des résultats préliminaires de l'enquête papier anonymée, les étudiants semblent plutôt satisfaits de cette évaluation intermédiaire sous forme de *Speed Assessing*, voire agréablement touchés par l'aspect original, intéressant, utile, décontractant et amusant de cette évaluation, et les commentaires de leurs pairs, justes et justifiés avec bienveillance. *Speed Assessing* semble aussi avoir permis aux étudiants de mieux se connaître comme apprenants, tout en apprenant à mieux connaître les autres. Néanmoins, cette rencontre est demeurée angoissante pour certains et les consignes auraient mérité d'être mieux explicitées pour d'autres.

Lors de la communication, les analyses et résultats seront présentés, l'idée de l'auteure étant de les interpréter ensemble, en vue d'une amélioration du dispositif.

DES PISTES DE RÉFLEXION

Nous pensons que cette étude permettra de proposer diverses pistes de réflexion.

Après cette première expérience, Speed Assessing mériterait de toute évidence d'être clarifié, ajusté, affiné, harmonisé grâce à votre implication dans l'atelier, dans l'idée d'une transférabilité aisée à d'autres langues, d'autres compétences transversales, comme tremplin à la citoyenneté et à la carrière professionnelle, tout en restant fidèle à l'esprit universitaire et aux principes des CRL : les apprenants sont-ils bien en mesure de s'approprier les mécanismes et les critères d'une évaluation formative tout en s'appropriant les moyens langagiers pour la conduire en langue cible ; l'équilibre entre respect des contraintes institutionnelles et authenticité est-il bien assuré, etc. ?

Ainsi, ensemble, nous pourrions réfléchir aux pistes d'amélioration de Speed Assessing, ébauche pratique au confluent des valeurs du CRL théorisées et analysées par Nicole Poteaux dans son article intitulé « Les langues étrangères pour tous à l'université : regard sur une expérience (1991-2013) » à (ré)affirmer aujourd'hui : la citoyenneté, la posture de responsabilité, la prise en charge de l'étudiant de son propre apprentissage (mais aussi de celui d'un autre étudiant), la dimension sociale, la lutte contre la solitude, la stimulation, l'activité, l'utilité, la transposition à la vie professionnelle et personnelle, la construction individuelle par l'interaction, la prise en compte des caractéristiques individuelles dans le développement de l'autonomie, la reconnaissance des apprentissages informels, la posture de l'enseignant et la pérennisation du dispositif, avec plaisir.



RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Little, D. (1991). *Learner Autonomy: Definitions, Issues and Problems*. Dublin, Royaume-Uni : Authentik Language Learning Resources.

Little, D., Dam, L. et Legenhausen, L. (2017). *Language Learner Autonomy: Theory, Practice and Research*. Bristol, Royaume-Uni : Multilingual Matters.

Poteaux, N. (2014). Les langues étrangères pour tous à l'université : regard sur une expérience (1991-2013). *Les dossiers des sciences de l'éducation*, (32), 17-32.

**TACIT, un système individualisé
d'évaluation et d'apprentissage en ligne :
vers une autonomie encadrée des étudiants
pour leurs révisions en anglais ?**

Présentation de dispositif d'enseignement-apprentissage

**VILLESSECHE Julie¹, BESNARD Anne-Laure², ORIEZ Sandrine³,
QUAIREAU Christophe⁴, LE BOHEC Olivier⁵, NOGUES Jérémie⁶, DE LA
HAYE Fanny⁷, NOËL Yvonnick⁸, LAVANDIER Karine⁹**

¹ Université de Rennes, Ace, LP3C

^{2,3} Université de Rennes, Ace

^{4,5,8} Université de Rennes, LP3C, Plateforme TACIT

^{6,9} Université de Rennes, Plateforme TACIT

⁷ ESPE de Bretagne, Saint-Brieuc

Systeme adaptatif, pédagogie différenciée, apprentissage en ligne, apprentissage autonome, grammaire anglaise



Dans le cadre de l'apprentissage des langues, une des questions qui persiste à animer le monde de l'enseignement et de la recherche peut être résumée ainsi (Little, 2009, p. 222) : « How can we extend the practice of learner autonomy in language classrooms without investing in impossibly expensive and complex programmes of in-service teacher training? ».

L'autonomie d'apprentissage s'est imposée comme une thématique forte, en particulier devant l'augmentation du nombre d'étudiants dans les universités en France, 225 000 inscrits supplémentaires en cinq ans (chiffres de 2016)¹⁴. Certaines filières sont plus touchées que d'autres, mais le LANSAD (LANGues pour Spécialistes d'Autres Disciplines), qui concerne l'ensemble des étudiants d'une université, est le plus concerné par cette hausse des effectifs. En effet, cette augmentation du nombre d'étudiants ne peut pas toujours s'accompagner d'une augmentation suffisante du nombre de TD, et peut parfois entraîner des problèmes de logistique pour une répartition des étudiants par niveaux. Les enseignants donc, face à l'hétérogénéité de leurs groupes, sont souvent contraints d'envisager des solutions alternatives pour faire face au besoin d'individualisation de l'enseignement en vue d'un meilleur apprentissage des langues.

Les systèmes individualisés d'apprentissage dits taillés sur mesure ont démontré des résultats de performance supérieurs à ceux d'autres systèmes d'enseignement basés sur des

¹⁴ URL : <http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid124746/les-effectifs-d-etudiants-dans-le-superieur-en-2016-2017-en-forte-progression.html>, consulté le 03/04/2018.

programmes généraux ou « taille unique » (Vandewaetere, Desmet et Clarebout, 2011, p. 119). Les systèmes individualisés sont particulièrement difficiles à mettre en place en présentiel dans la mesure où ils sont très exigeants en temps, en personnel et en budget. Dans ce contexte, il semble important de trouver le moyen de mettre en place un système qui se rapproche le plus d'un système individualisé classique – tuteur-étudiant – mais dont les coûts seront beaucoup moins importants. Une des solutions possibles, qui s'est avérée particulièrement pertinente dans le cadre de l'individualisation de l'apprentissage, est l'apprentissage en ligne (*e-learning*).

Déjà, en 1983, Bakert, Kulik et Kulik ont montré que l'utilisation d'ordinateurs dans le cadre de l'enseignement secondaire favorisait la motivation des élèves, et les rendait particulièrement actifs dans leur avancement d'un niveau à l'autre, tout en leur permettant d'obtenir de meilleurs résultats d'apprentissage (p. 153). La raison de ce succès est la possibilité de dissociation du rythme d'apprentissage de chaque élève, ce qui se rapproche d'une configuration tuteur-élève. C'est ce qui a progressivement amené la recherche à se tourner vers la question de l'efficacité d'un type de système individualisé en particulier : celle des environnements adaptatifs d'apprentissage en ligne dont le principe sous-jacent est l'adéquation du système avec le niveau de compétence et le rythme d'apprentissage de l'apprenant.

Un des éléments principaux de la réflexion concerne le besoin, pour les enseignants comme pour les étudiants, de connaître précisément le/leur niveau de compétence, et de pouvoir en suivre la/leur progression. Deux contraintes s'imposent alors : d'une part, la nécessité de ne pas alourdir le travail de l'enseignant, et d'autre part, de définir un cadre permettant de faciliter l'autonomie d'apprentissage de l'étudiant, qui est souvent plus dans une situation de réapprentissage, voire de révision des bases grammaticales, car les étudiants sont censés arriver à l'université avec un niveau B2, dans le cadre de leur LV2. Cependant, le niveau B2 n'est souvent pas atteint et les difficultés sont diverses et variées.

C'est dans ce cadre qu'est née la réflexion autour du module « grammaire anglaise » de la plateforme TACIT (Testing Adaptatif des Compétences Individuelles Transversales [<https://tacit.univ-rennes2.fr/>]) : comment créer un système d'évaluation et d'apprentissage adaptatif qui permette la révision personnalisée des bases grammaticales, sans pour autant entraîner une charge de travail supplémentaire du côté enseignants ? Dans cette présentation, nous montrerons tout d'abord le dispositif créé, puis nous nous pencherons sur les avantages d'un tel système, et sur les difficultés qu'engendre sa création.

La plateforme TACIT a été initialement développée pour travailler la compréhension implicite des textes (2012). Cette plateforme permet d'évaluer le niveau de compétence des apprenants et de rendre visible la variabilité interindividuelle qui caractérise l'hétérogénéité des classes. Cette variabilité peut ensuite être prise en compte dans l'élaboration de séances d'apprentissage grâce au système adaptatif intégré dans la plateforme, dont l'efficacité pédagogique (Villessèche et al., sous presse) vient d'être validée avec un échantillon conséquent d'élèves (N=13840). Un module concernant l'acquisition du vocabulaire a été ajouté en 2014.

L'idée de se concentrer sur la grammaire pour ce premier module d'anglais de la plateforme vient notamment des travaux d'Ellis (2012). Il fait la synthèse des différentes études menées par les linguistes s'intéressant au rôle d'un enseignement grammatical explicite dans l'acquisition d'une langue seconde. La majorité des travaux montre que les apprenants qui suivent un enseignement explicite de la langue apprennent plus rapidement et atteignent un niveau plus élevé que les

apprenants non exposés à un tel enseignement : d'où la conclusion qu'un enseignement explicite de la langue favorise l'acquisition d'une langue, en permettant à l'apprenant de prendre conscience de ses erreurs et de les corriger. Lantolf et Thorne (2006) expliquent que l'automatisation de connaissances explicites de la grammaire en favorise la connaissance implicite. Selon Ellis (2012), cette position n'est tenable que pour les apprenants adultes (cf. les étudiants LANSAD) et non pour les enfants.

Ainsi, un système adaptatif centré sur la grammaire anglaise permettrait aux étudiants d'améliorer leur niveau général en langue anglaise, notamment en passant par des exercices qui ont du sens, et qui s'appuient sur une volonté de dire quelque chose, et non pas structuraux (drills) qui ne s'attachent qu'à la connaissance d'une forme grammaticale (Khodamoradi et Khaki, 2012). L'outil que nous proposons crée un environnement d'évaluation et d'apprentissage encadré – i.e. qui guide l'étudiant en lui fournissant des exercices adaptés à son niveau de compétence, ce qui évite qu'il ne soit en situation de solo-formation : en effet, comme le montrent Koriat et Bjork (2005), un système de monitoring (évaluation) externe est nécessaire car les apprenants ont tendance à surestimer leur niveau de compétence lorsqu'ils s'autoévaluent de manière totalement indépendante.

De plus, le module s'appuie sur la forme « test » des exercices – questionnaire à choix multiple : or, ce type de système a démontré son efficacité, dans le cadre de l'apprentissage (Roediger et Marsh, 2005 ; Butler, Karpicke et Roediger, 2007 ; etc.) et plus précisément, dans celui des langues (Khodamoradi et Khaki, 2012 ; Hemmati & Ghaderi, 2014 ; etc.). Cependant, ce type de test présente deux limites principales (Shouyuan et Xiaodong, 2011) : la difficulté de présenter des réponses crédibles, et la possibilité de rétention de réponses fausses par les étudiants.

Afin d'augmenter la pertinence des réponses dans les QCM, les réponses fausses doivent correspondre à des stratégies erronées des étudiants. Ceci implique une construction du QCM en deux temps : tout d'abord, les exercices sont présentés sous forme de champ libre afin de récolter des réponses produites par des étudiants. Ensuite, les réponses fausses qui seront intégrées dans le QCM sont choisies parmi les réponses récoltées, en prenant en compte la fréquence des erreurs et leur aspect qualitatif. Puis les exercices sont à nouveau soumis aux étudiants sous forme de QCM, dans le but d'identifier le niveau de difficulté de chaque exercice, et donc de les classer du plus facile au plus difficile. Cette méthode impose le recueil d'un grand nombre de données, mais les tests construits permettent ensuite de déterminer le niveau de chacun dans le cadre d'une compétence donnée. En effet, le dispositif permet la mise en correspondance de la difficulté des exercices avec le niveau de compétence des étudiants (Modèle de Réponse à l'Item : Modèle de Rasch).

Cependant, présenter des réponses fausses, en particulier crédibles, dans le cadre de l'apprentissage, peut se révéler être une difficulté (Shouyuan et Xiaodong, 2011 ; Little et Ligon Bjork, 2012 ; etc.) et conduire à la mémorisation de celles-ci. Néanmoins, de nombreux travaux se sont tournés vers une solution qui apparaît aujourd'hui efficace : fournir un retour (*feedback*). Ainsi, Pashler, Cepeda, Wixted et Rohrer (2005) montrent que fournir la bonne réponse, et pas seulement dire si la réponse donnée est bonne ou mauvaise, augmente considérablement l'efficacité du QCM.

Par conséquent, ce module permet une autonomie encadrée de la révision des bases grammaticales, en s'appuyant sur des exercices ni trop faciles ni trop difficiles, dont le but est de répondre à une question de sens, avant d'être une question de forme. Cette autonomie est entendue au sens d'autonomie fondée sur la capacité de chacun des

apprenants à poursuivre son apprentissage sans aide extérieure importante grâce à la bonne adéquation du niveau de difficulté des exercices au niveau de compétence de chacun, mais aussi grâce à l'impact motivant d'un tel dispositif. Plus précisément, l'apprentissage peut se faire sous deux formes, de manière synchrone (en présentiel) ou asynchrone. Le module proposé est donc hybride, et permet la création de sessions de blended learning ou de sessions d'entraînements parallèles aux TD où l'enseignant peut tout simplement suivre l'évolution des étudiants via un récapitulatif de leur progression disponible sur la plateforme.



RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Bangert, R. L., Kulik, J. A. et Kulik, C.-L. (1983). Individualized Systems of Instruction in Secondary Schools. *Review of Educational Research Summer*, 53(2), 143-158.
- Butler, A. C., Karpicke, J. D. et Roediger III, H. L. (2007). The Effect of Type and Timing of Feedback on Learning from Multiple-Choice Tests. *Journal of Experimental Psychology: Applied*, 13(4), 273-281.
- Ellis, R. (2012). *Language Teaching Research & Language Pedagogy*. West Sussex, Royaume-Uni : Wiley-Blackwell.
- Hemmati, F. et Ghaderi, E. (2014). The Effect of Four Formats of Multiple-Choice Questions on the Listening Comprehension of EFL Learners. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 98, 637-644.
- Khodamoradi, A. et Khaki, N. (2012). The Effect of Mechanical and Meaningful Drills on the Acquisition of Comparative and Superlative Adjectives. *International Journal of Linguistics*, 4(4), 264-274.
- Koriat, A. et Bjork, R. A. (2005). Illusions of Competence in Monitoring One's Knowledge during Study. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 31(2), 187-194.
- Lantolf, J. et Thorne, S. L. (2006). *Sociocultural Theory and the Genesis of Second Language Development*. Oxford, Royaume-Uni : Oxford University Press.
- Little, D. (2009). Language Learner Autonomy and the European Language Portfolio: Two L2 English Examples. *Language Teaching*, 42(2), 222-233.
- Little, D. et Ligon Bjork, E. (2012). The Persisting Benefits of Using Multiple-Choice Tests as Learning Events. *Proceedings of the Annual Meeting of the Cognitive Science Society*, 34(34), 683-688.
- Pashler, H., Cepeda, N. J., Wixted, J. T. et Rohrer, D. (2005). When does feedback facilitate learning of words? *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, 31(1), 3-8.
- Roediger III, H. L. et Marsh, E. J. (2005). The Positive and Negative Consequences of Multiple-Choice Testing. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, 31(5), p. 1155-1159.
- Shouyuan, L. et Xiaodong, Z. (2011). Multiple-choice Item and Its Backwash Effect on Language Teaching in China. *Theory and Practice in Language Studies*, 1(4), 423-425.
- Vandewaetere, M., Desmet, P. et Clarebout, G. (2011). The Contribution of Learner Characteristics in the Development of Computer-Based Adaptive Learning Environments. *Computers in Human Behavior*, 27, 118-130.
- Villessèche, J., Le Bohec, O., Quaireau, C., Nogues, J. et al. (sous presse). Enhancing Reading Skills Through Adaptive E-learning. *Interactive Technology and Smart Education*.